Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270809
Centre d'intérêt: 260

La Formation continue à l'école / par Mireille Jobin, Raymonde Fortin, Alain Trahan, Danielle Larivée. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation ; Université de Montréal, Section d'orthopédagogie, 1982.
v, 229 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: L'intégration, quelques conditions. "Mémoire... maîtrise professionnelle en orthopédagogie". Bibliogr.: p. 220-229.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/F724 Cote LC: LC/4519

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfance inadaptée *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Modèle *Perfectionnement des enseignants *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Formation continue

Le document propose un modèle de formation continue des intervenants scolaires qui soit applicable à la CECM; il a été rédigé dans le cadre d'une recherche portant sur l'actualisation de la politique d'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le modèle retenu, appelé "Formation continue à l'école", s'appuie sur deux principes directeurs: 1. la formation continue est reliée et utilise l'expérience personnelle des participants; 2. la formation continue s'intègre à la stratégie de développement de l'école; le processus se situe dans le milieu naturel d'action qui relie les individus, soit l'école.

L'étude dresse d'abord un historique des recommandations du ministère de l'Education à propos du perfectionnement des enseignants, de 1963 à 1980. Les programmes de perfectionnement du personnel scolaire en poste à la CECM sont ensuite inventoriés et classifiés, afin de caractériser l'orientation mise de l'avant sur le plan local. Dans le but de dégager les préalables à la constitution d'un modèle, les auteurs abordent le concept d'éducation permanente et font ressortir la nécessité d'un passage de la pédagogie à l'andragogie. La motivation et les besoins en perfectionnement des enseignants sont explorés à partir des résultats d'un récent sondage du ministère de l'Education, mené auprès d'environ 2800 enseignants.

L'approche retenue peut être caractérisée de la façon suivante: la formation continue est un instrument de soutien au projet d'action éducative de l'équipe-école. L'autonomie des intervenants est conforme aux responsabilités qu'ils exercent déjà. Ce modèle n'a pas pour objet l'élaboration d'une formule renouvelée specifiquement axée sur l'intégration de tout enfant en difficulté; il permet cependant de l'englober.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270806, 8270807, 8270808, 8270810
Auteur de l'analyse: jr

CÉCM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Université de Montréal
Section orthopédagogie

E D U Q 8270809

L'INTEGRATION : QUELQUES CONDITIONS

PRESENTATION

L'INTEGRATION : UN MODELE

Marcel Beaudry, Gisèle Emond, Edouard Pilon

VERS UNE PLUS GRANDE INDIVIDUALISATION
DES SERVICES SCOLAIRES A LA C.E.C.M.

Robert Céré
Eddy Dunn
Michel Hinton
Mario Langlois
Nicole Vallée

LA FORMATION CONTINUE A L'ECOLE

Mireille Jobin
Danielle Larivée
Raymonde Fortin
Alain Trahan

L'INTEGRATION : VOLET D'UN PROJET EDUCATIF EN DEVELOPPEMENT

André Houle
Roland Bédard

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Mai 1982

E D U Q 8270809

UNIVERSITE DE MONTREAL

LA FORMATION CONTINUE A L'ECOLE

par

MIREILLE JOBIN RAYMONDE FORTIN

ALAIN TRAHAN DANIELLE LARIVEE

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

MEMOIRE PRESENTE A LA FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

EN VUE DE L'OBTENTION D'UNE MAITRISE

PROFESSIONNELLE EN ORTHOPEDAGOGIE

juillet 1981

TABLE DES MATIERES

	page
Avant-propos	v
1. Introduction	1
2. Historique	3
Sommaire	5
2.1 Documents d'orientation générale du système scolaire	9
• Le Rapport Parent (1963)	9
• Le Règlement numéro 1 (1965)	15
• Le Règlement numéro 7 (1971)	18
• Le Rapport Copex (1976)	21
• Le Livre Vert (1977)	29
• L'Ecole Québécoise: énoncé de politique et plan d'action (1979)	34
2.2 Documents d'orientation de la formation des intervenants	41
• Perfectionnement du personnel scolaire au primaire, milieux défavorisés (octobre 1979)	42
• Analyse des besoins en perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés - document de travail (octobre 1979)	44
• Formation pratique des enseignants - document d'orientation (février 1980)	47
• Perfectionnement du personnel scolaire en rapport avec l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - document de travail (mars 1980)	50
• Devis d'élaboration du programme de perfectionnement (mise à jour) en adaptation scolaire pour les enseignants réguliers du primaire et du secondaire. - 2ième document de travail (mars 1980)	55

page

- L'école s'adapte à son milieu. Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible (3ième trimestre 1980) 58

- Orientations de la formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire. - document d'orientation (juin 1980) 61

2.3 Analyse des orientations du M.E.Q. 66

- Organisation des données 66

- Traitement des données 68

2.4 Conclusion 71

Sommaire 74

3. Le perfectionnement: tendances, typologies et modèles 76

3.1 Voies de perfectionnement: tendances contemporaines 77

- Caractéristiques des politiques nouvelles 77

- Convergences 84

- Conclusion 89

3.2 Typologie des modèles de perfectionnement 89

- Définition de la typologie 89

- Choix et fonction 90

- Définition des termes utilisés 92

- Typologie du groupe COPIE 94

- Illustration de la typologie COPIE 99

3.3 Le perfectionnement à la C.E.C.M. 109

- Nomenclature partielle des programmes de perfectionnement 110

- Analyse des orientations de perfectionnement à la C.E.C.M. (1960-80) 143

- Parallèle M.E.Q.-C.E.C.M. 156

- Conclusion 158

page

Sommaire 163

4. Le modèle proposé 165

4.1 Points d'appui d'un modèle de perfectionnement 166

• De la pédagogie à l'andragogie 166

• Concept de l'éducation permanente et caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte . . . 168

• Les objectifs de l'école 172

• L'intégration: facteur d'innovation pédagogique 174

• Besoins des enseignants en perfectionnement: sondage 177

4.2 Modèle proposé 188

• Principes directeurs 191

• Définition de la Formation continue à l'école 199

• Caractéristiques du modèle 199

• Etapes du modèle 200

• Conditions nécessaires à l'implantation 211

Conclusion 217

Bibliographie 220

AVANT-PROPOS

Le thème "perfectionnement des intervenants scolaires" dans le cadre du projet collectif "L'intégration: quelques conditions" a été retenu comme un des moyens pouvant faciliter l'application locale des principes contenus dans l'"Enoncé de la politique et plan d'action pour l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage".

Le groupe de travail sur ce thème spécifique s'est donné comme mandat de développer un modèle de formation continue applicable dans le contexte de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.).

1. INTRODUCTION

A partir des documents officiels publiés par le ministère de l'Education, l'historique se propose d'extraire les recommandations touchant le perfectionnement des enseignants de 1963 à nos jours et de caractériser l'orientation mise de l'avant à l'échelon gouvernemental.

Les programmes de perfectionnement du personnel scolaire en poste à la C.E.C.M. sont ensuite inventoriés et classifiés selon la typologie utilisée dans les rapports du groupe COPIE (1) afin de caractériser également l'orientation mise de l'avant sur le plan local et de dégager, s'il y a lieu, les concordances ou divergences des deux paliers concernés.

L'esprit des politiques du ministère de l'Education étant introduit et son application à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal étant délimitée, les points d'appui du modèle sont alors développés.

Les objectifs déterminés aux écoles québécoises ont un impact d'une part, sur l'énoncé des objectifs de la formation continue et, d'autre part, ils doivent être pris en considération au niveau de la formation initiale.

Dans le but de dégager les préalables à la constitution d'un modèle, le concept d'éducation permanente est abordé et fait ressortir la nécessité d'un passage de la pédagogie à l'andragogie, en étudiant plus à fond ce qui caractérise l'apprentissage chez l'adulte et ce qui peut constituer pour lui, une expérience d'apprentissage significatif.

Le modèle offert voulant tenir compte de ses utilisateurs, la motivation et les besoins en perfectionnement des enseignants sont explorés à partir des résultats d'un récent sondage.

---

(1) C.O.P.I.E.; conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

Enfin, la création des expériences d'intégration est explorée comme facteur d'innovation pédagogique et de créativité des milieux.

Après en avoir dégagé les principes directeurs, nous proposons le modèle de FORMATION CONTINUE à l'école de même que les étapes qui le constituent et les conditions nécessaires à son implantation dans le milieu.

2. HISTORIQUE

Plusieurs auteurs, de formations diverses, à partir de préoccupations différentes, se sont penchés sur les documents officiels issus soit du département de l'Instruction Publique, soit du ministère de l'Education du Québec afin d'y puiser les orientations propres à guider leur action dans leur champ spécifique d'intervention.

La notion de perfectionnement des personnels est un phénomène relativement récent dans le contexte des institutions scolaires québécoises.

L'amélioration de la formation initiale, en ce qui a trait à la hausse des standards d'accès à la profession, a fait l'objet de directives visant le réaménagement des programmes et de règlementations conditionnelles à l'obtention de brevets ou permis d'enseignement, en accord avec les caractéristiques socio-culturelles, politiques et religieuses du Québec d'alors.

Les époques étant marquées par de grands ordres de problèmes, l'institution scolaire ne semble pas échapper à cette règle. Le perfectionnement en cours d'emploi, la formation continue ou l'éducation permanente revêtent un caractère contemporain. L'analyse de la littérature officielle précédant les années '60, apporte donc peu de données sur l'orientation du perfectionnement des personnels d'éducation.

Le Rapport Parent qui constitue le point d'ancrage d'une profonde réforme scolaire au Québec ouvre la porte au concept de perfectionnement.

> La formation et le perfectionnement des maîtres
> sont au coeur de la réforme scolaire.
> (Rapport Parent, tome 2, p.255)

En associant l'apparition de la notion de perfectionnement à la réforme scolaire, l'historique se propose d'extraire des publications ministérielles les recommandations dont a fait l'objet plus spécifiquement le perfectionnement des enseignants, et tentera de caractériser l'orientation qui l'a marquée.

SOMMAIRE

page

2.1 Documents d'orientation générale du système scolaire 9

• Avant-propos 9

2.1.1 Le Rapport Parent (1963) 9

2.1.1.1 Recommandations d'ordre général contenues au rapport 11

2.1.1.2 Recommandations en regard de la formation initiale 13

2.1.1.3 Recommandations en regard du perfectionnement des personnels 14

2.1.1.4 Commentaires 15

2.1.2 Le Règlement numéro 1 (1965) 15

2.1.2.1 Recommandations générales 15

2.1.2.2 Particularités 16

2.1.2.3 Recommandations en regard du perfectionnement des personnels 16

2.1.2.4 Commentaires 17

2.1.3 Le Règlement numéro 7 (1971) 18

2.1.3.1 Recommandations générales 19

2.1.3.2 Recommandations en regard du perfectionnement des personnels 20

2.1.3.3 Commentaires 20

2.1.4 Le Rapport Copex (1976) 21

2.1.4.1 Raison d'être du document 21

2.1.4.2 Recommandations générales 22

2.1.4.3 Recommandations en regard de la formation et du perfectionnement 24

2.1.4.4 Commentaires 26

page

2.1.5 Le Livre Vert (1977) 29

2.1.5.1 Orientations générales 30

2.1.5.2 Orientations en regard du perfectionnement. . 32

2.1.5.3 Commentaires 32

2.1.6 L'Ecole Québécoise: énoncé de politique et plan d'action (1979) 34

2.1.6.1 Orientations générales 35

2.1.6.2 Orientations générales pour l'enfance en difficulté 36

2.1.6.3 Intentions gouvernementales concernant la formation et le perfectionnement des personnels 37

2.1.6.4 Commentaires 38

2.2 Documents d'orientation de la formation des intervenants . . 41

2.2.1 Perfectionnement du personnel scolaire au primaire, milieux défavorisés (octobre 1979) 42

2.2.1.1 Orientations générales 42

2.2.1.2 Projet de perfectionnement 43

2.2.1.3 Commentaires 43

2.2.2 Analyse des besoins en perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés. - document de travail (octobre 1979) 44

2.2.2.1 Raison d'être du modèle 45

2.2.2.2 Objectifs et étapes 45

2.2.2.3 Commentaires 46

2.2.3 Formation pratique des enseignants. - document d'orientation (février 1980) 47

2.2.3.1 Orientations proposées 47

2.2.3.2 Collaboration avec le milieu scolaire 48

2.2.3.3 Formation pratique en cours d'emploi 49

2.2.3.4 Commentaires 49

page

2.2.4 Perfectionnement du personnel scolaire en rapport avec l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
- document de travail (mars 1980) 50

2.2.4.1 Orientations proposées 51

2.2.4.2 Déroulement du projet 51

2.2.4.3 Organisation du projet 53

2.2.4.4 Commentaires 53

2.2.5 Devis d'élaboration du programme de perfectionnement (mise à jour) en adaptation scolaire pour les enseignants réguliers du primaire et du secondaire.
- 2ième document de travail (mars 1980) 55

2.2.5.1 Clientèle visée 55

2.2.5.2 Objectifs poursuivis 55

2.2.5.3 Organisation et contenu du programme 55

2.2.5.4 Commentaires 57

2.2.6 L'école s'adapte à son milieu. Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible.
- 3ième trimestre 1980) 58

2.2.6.1 Orientations proposées 58

2.2.6.2 Etapes prévues 59

2.2.6.3 Répertoire des activités 60

2.2.6.4 Commentaires 61

2.2.7 Orientations de la formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire.
- document d'orientation (juin 1980) 61

2.2.7.1 Orientations proposées 62

2.2.7.2 Caractéristiques de la formation 62

2.2.7.3 Commentaires 64

page

2.3 Analyse des orientations du MEQ 66

2.3.1 Organisation des données 66

2.3.2 Traitement des données 68

2.3.2.1 Eléments de progression 68

2.3.2.2 Eléments de réflexion 70

2.4 Conclusion 71

2.1 Documents d'orientation générale du système scolaire.

Avant-propos.

Nous aborderons dans un premier temps les documents d'orientation du système scolaire: le Rapport Parent, le Règlement numéro 1, le Règlement numéro 7, le Rapport Copex, le Livre Vert, l'Ecole Québécoise; dans un deuxième temps, nous avons sélectionné quelques-uns des documents les plus significatifs portant sur l'orientation de la formation, publiée par le MEQ d'octobre 1979 à juin 1980. Les caractéristiques de l'orientation mise de l'avant ne s'appliqueront donc qu'à cette courte période.

2.1.1 Le Rapport Parent (1963).

Les raisons d'être de la Commission Parent sont définies comme suit: étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la Province de Québec et faire un rapport soumettant des recommandations pour assurer le progrès.

Le rapport précise quatre grands ordres de problèmes marquant le Québec des années 60:

> Une véritable explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique présentement en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées. (tome 1, p.63).

Les conceptions transmises par ce rapport sont l'expression d'un idéal hautement démocratique; cependant plusieurs recommandations sont solidement ancrées dans les réalités économiques:

> ...Tout pays qui s'industrialise, nous apprennent les économistes, connaît d'abord une baisse des emplois agricoles au profit des fonctions ouvrières; une fois ces dernières stabilisées, les occupations tertiaires montent en flèche.

- La mécanisation et l'automatisation exigent des cadres supérieurs plus nombreux.

- De l'artisan à l'ouvrier, de l'ouvrier au technicien, les exigences s'élèvent.

- 25% des écoliers actuels rempliront des fonctions pour le moment inconnues.

- La production accrue d'une économie en croissance rend possible le développement de l'éducation en libérant les ressources nécessaires. Mais l'éducation est en même temps un facteur essentiel au développement économique

- La concurrence sur les plans politiques, scientifiques et économiques pose des exigences d'efficacité dans tous les secteurs.
(tome 1, p.68 et suivantes).

On peut s'étonner de ce triangle: mécanisation, production, efficacité, qui semble constituer le contexte de l'éducation "libératrice" de la personne, l'enseignement étant essentiellement défini comme: "l'art de transmettre un message avec le maximum de clarté en vue d'une meilleure réception". (tome 1, p.73).

Les nouvelles orientations du système scolaire vont contribuer à souligner le besoin d'enseignants plus qualifiés (passage pour eux aussi de l'artisan à l'ouvrier, de l'ouvrier au technicien), à modifier les objectifs de la formation initiale et imposer le perfectionnement des personnels en place:

> L'enseignant devra apprendre à utiliser les nouvelles techniques audio-visuelles. Cela exigera de lui un nouvel entraînement et imposera probablement une révision de la pédagogie traditionnelle. Ces techniques portent le germe d'une profonde révolution pédagogique. (tiré du Rapport Parent, tome 1, p.73).

2.1.1.1 Recommandations d'ordre général contenues au rapport.

Le Rapport Parent propose les objectifs du développement de l'enfant et les grandes finalités de l'éducation: de plus il présente l'école active comme la meilleure réalisation d'un enseignement centré sur l'enfant.

Des objectifs nouveaux soustendent les recommandations s'adressant à chacun des niveaux d'enseignement et à toutes les composantes du système scolaire. En voici quelques-unes:

Au niveau de l'approche pédagogique:

- satisfaire les besoins actuels de l'enfant;
- faciliter son développement harmonieux et intégral;
- lui donner les occasions de s'occuper activement selon ses intérêts, ses aptitudes.

Au niveau des structures:

- développer un réseau public de maternelles;
- donner à chacun la possibilité d'avoir accès à des études adaptées à ses goûts et aptitudes;
- respecter le rythme d'apprentissage;
- implanter un système de promotion automatique;
- créer à l'école un climat de confiance et de joie nécessaire au développement de l'enfant;
- développer l'enseignement par équipe;
- faire disparaître l'année-degré, conception artificielle et abstraite;
- expérimenter le mi-temps pédagogique et sportif;
- assouplir les structures de niveau secondaire (unité-diversité);
- intégrer les parents.

2.1.1.1 Recommandations d'ordre général contenues au rapport.

Le Rapport Parent propose les objectifs du développement de l'enfant et les grandes finalités de l'éducation: de plus il présente l'école active comme la meilleure réalisation d'un enseignement centré sur l'enfant.

Des objectifs nouveaux soustendent les recommandations s'adressant à chacun des niveaux d'enseignement et à toutes les composantes du système scolaire. En voici quelques-unes:

Au niveau de l'approche pédagogique:

- satisfaire les besoins actuels de l'enfant;
- faciliter son développement harmonieux et intégral;
- lui donner les occasions de s'occuper activement selon ses intérêts, ses aptitudes.

Au niveau des structures:

- développer un réseau public de maternelles;
- donner à chacun la possibilité d'avoir accès à des études adaptées à ses goûts et aptitudes;
- respecter le rythme d'apprentissage;
- implanter un système de promotion automatique;
- créer à l'école un climat de confiance et de joie nécessaire au développement de l'enfant;
- développer l'enseignement par équipe;
- faire disparaître l'année-degré, conception artificielle et abstraite;
- expérimenter le mi-temps pédagogique et sportif;
- assouplir les structures de niveau secondaire (unité-diversité);
- intégrer les parents.

<u>Au niveau de programmes</u>:

- développer l'enseignement individualisé: le respect des différences individuelles doit s'inscrire au niveau même des programmes;
- adapter les programmes: un seul programme traité différemment selon les groupes (mandat confié au conseil d'école);
- développer des programmes en fonction des données psychologiques du développement de l'enfant et de son contexte sociologique.

<u>Au niveau de l'enfance inadaptée</u>:

- croire que la recherche est la condition du progrès;
- mettre l'université au service du M.E.Q. et des commissions scolaires;
- donner une éducation qui se rapproche le plus possible de celle des autres enfants: éviter un système marginal;
- tenir compte de l'unité de la personne.

On mesure aujourd'hui à quel point il s'agissait d'une véritable révolution pédagogique. Plusieurs aspects, dix-huit ans plus tard, n'ont pas encore été actualisés dans les milieux scolaires.

Souvent les intervenants oublient que certaines expressions courantes aujourd'hui sont issues du <u>Rapport Parent</u> et n'appartiennent pas en propre au jargon de notre époque.

Mentionnons simplement le projet éducatif, le projet collectif de recherche, le concept d'enracinement du système dans le milieu, le perfectionnement axé sur les besoins des enseignants, etc...

Aucun document officiel analysé plus avant, n'apportera autant de concepts nouveaux. Les publications ultérieures reprendront toujours un aspect traité de façon peut être moins approfondie, mais rien dont on ne puisse retracer l'origine au sein du <u>Rapport Parent</u>.

C'est pourquoi, nous avons énuméré quelques-unes des recommandations d'ordre général s'adressant aux divers paliers du système scolaire.

2.1.1.2 Recommandations en regard de la formation initiale.

L'objectif étant de procurer un véritable statut à l'enseignement, la responsabilité de la formation professionnelle et de la recherche sont confiées à l'université que l'on enjoint de se considérer au service du M.E.Q. et des commissions scolaires.

L'université devra exiger à l'admission des qualités égales à celles des facultés traditionnelles, développer une solide formation pratique et théorique particulièrement en ce qui concerne la psychologie de l'enfant, les méthodes actives (pédagogie de la découverte et de l'expression personnelle) et prévoir des sessions intensives de stages pratiques à l'intérieur des programmes de formation.

L'enseignant devra être habilité au travail d'équipe, initié à toutes les formes de projet collectif, sensibilisé à la nécessité de se renouveler et de participer à la recherche.

Pour l'enfance exceptionnelle, la qualification devra comprendre une formation générale et une formation spécifique reliée aux handicaps.

Du côté des commissions scolaires, les recommandations à court terme, viseront le même objectif car il y a pénurie d'enseignants et manque de personnel compétent. A court terme, elles devront organiser le recrutement, accorder à la fonction d'enseignant le prestige qui lui revient et le traitement qui en témoigne, procurer la stabilité dans l'emploi, et développer des barèmes régissant les promotions dans leur structure.

Elles sont invitées à laisser davantage d'initiative à leur personnel enseignant... Pour l'enfance exceptionnelle, il est recommandé aux

commissions scolaires de garder les enfants le plus possible dans leur milieu naturel, de développer des services de consultation en créant des équipes multidisciplinaires qui travailleront en liaison avec les enseignants, et de mettre au point un système de dépistage méthodique. Le M.E.Q., pour sa part, devra développer des programmes pour faciliter l'intégration sociale et scolaire et voir à en informer le public.

2.1.1.3 Recommandations en regard du perfectionnement des personnels.

La réorientation vers les méthodes actives et la refonte des programmes créent pour les commissions scolaires l'obligation de faciliter la qualification du personnel déjà à leur emploi. Le rapport suggère des démarches coupées de l'approche traditionnelle et énumère quelques moyens pour y arriver:

- faciliter l'obtention de l'année sabbatique;
- rechercher la collaboration des associations d'instituteurs et leur déléguer le plus de responsabilités possible dans l'organisation des sessions et des stages de perfectionnement (fins de semaine et périodes de vacances...);
- organiser (M.E.Q. et associations d'enseignants) des stages de quelques mois dans divers pays, particulièrement en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en France et aux Etats-Unis à l'intention des maîtres susceptibles de prendre ensuite en main des écoles-pilotes appliquant des méthodes actives d'enseignement;
- favoriser le perfectionnement des maîtres du secondaire en regard de la recherche, de l'expérimentation, de l'innovation;
- adapter le perfectionnement aux besoins des maîtres à leurs qualités antérieures et leurs besoins professionnels.

(Tiré du Rapport Parent, tome 2, p.119).

2.1.1.4 Commentaires .

Malgré une approche qualitative et quantitative de la formation et du perfectionnement des enseignants (acquisition des principes et techniques de l'école active, accession au baccalauréat, à la licence, à la maîtrise et au doctorat) le Rapport Parent ouvre la voie au concept de l'autodétermination dans l'établissement des objectifs de formation:

> La formation et la culture ne s'imposent pas d'en haut. Elles ont une chance d'être authentiques quand elles répondent à un souhait et à un effort bien personnels.
> (tome 2, p.328).

Nous reprendrons l'étude de ce principe dans la proposition d'un modèle de formation au chapitre 4.

2.1.2 Le Règlement numéro 1 (1965).

2.1.2.1 Recommandations générales .

Le Règlement numéro 1 emprunte la voie tracée par le Rapport Parent et détermine le cadre général de la réforme scolaire à l'élémentaire: l'âge d'admission à l'école, la durée des études primaires, les modalités d'évaluation et de promotion au secondaire, l'instauration du système à options au secondaire, la promotion séparée pour chaque matière, etc...

L'article 3 demeure le plus important puisqu'il vise l'implantation de l'école élémentaire sans degré, privilégiant la constitution de groupe de travail selon l'âge des enfants. La perspective de la réforme proposée aux commissions scolaires est d'atteindre l'enfant, de mieux adapter l'enseignement à ce qu'il est réellement et de respecter son identité.

Les composantes essentielles de l'école élémentaire sans degré se résument ainsi:

- adaptation constante de l'organisation scolaire aux différences individuelles;
- progression des élèves selon leur propre rythme (sous-groupe de travail);
- accentuation de l'individualisation de l'enseignement et du travail d'équipe.

L'instauration de la progression continue touchait également le secteur de l'enfance exceptionnelle: le règlement stipulait que les classes spéciales devaient s'intégrer aux écoles élémentaires, participer à la vie régulière des écoles et partager les mêmes obligations que tous à l'implantation de l'école sans degré. Il en était de même pour les écoles spéciales.

2.1.2.2 Particularités.

Face aux orientations proposées, les commissions scolaires doivent respecter des conditions d'application: partant d'une opinion favorable au projet, elles doivent consulter leurs personnels et obtenir l'autorisation du ministère de l'Education.

En résumé, liberté est laissée aux milieux d'adhérer aux orientations, et le M.E.Q. pour sa part est libre d'accepter les projets des commissions scolaires.

2.1.2.3 Recommandations en regard du perfectionnement des personnels.

Le ministère ne règlemente pas le perfectionnement. Il l'insère dans ses conditions d'acceptation des projets issus des commissions scolaires:

> Nature et validité des mesures proposées pour préparer les maîtres aux réformes envisagées, pour informer les parents et pour conseiller les élèves.
> (Tiré du Règlement numéro 1 1965, organisation du primaire et du secondaire).

La responsabilité de développer des programmes de perfectionnement en accord avec les orientations proposées tombe sous la juridiction des commissions scolaires.

2.1.2.4 Commentaires .

Dans le Règlement numéro 1 la notion de perfectionnement en cours d'emploi est reconnue comme une nécessité, mais elle s'apparente à ce qu'entend faire traditionnellement la formation initiale: préparer les individus à leurs rôles et fonctions par l'acquisition d'habiletés et de connaissances préalables à l'exercice de cette même fonction.

Le réaménagement de l'école primaire sans degré posait donc des objectifs de recyclage. Plusieurs commissions scolaires augmenteront par la suite leur personnel d'animation et de coordination pédagogique dans le but d'amener les milieux à cheminer dans le sens des orientations mises de l'avant.

L'analyse ultérieure du programme de perfectionnement à la C.E.C.M. (chapitre 3) fera ressortir cette tendance.

L'école sans degré et le progrès continu ne se sont jamais implantés tels que conçus à l'origine. Plusieurs ont épilogué et tenté de cerner la cause de cet échec. Pour le groupe de recherche il existe un lien entre la non-application du progrès continu et l'accroissement des clientèles de l'orthopédagogie. La prolifération des classes spéciales que certains considèrent comme autant d'excroissances du secteur régulier ne peut

s'expliquer que par le seul développement de ressources inexistantes antérieurement.

Avec le recul des années, il est tentant d'affirmer dans le contexte actuel que la politique d'intégration du M.E.Q. est la version québécoise d'une importation culturelle de nos voisins américains.

Le Règlement numéro 1, pour peu qu'il eut lié le M.E.Q. et les commissions scolaires sur d'autres bases que la liberté totale des partenaires, aurait facilité l'émergence d'une approche pédagogique de l'intégration; en somme, le règlement aurait dû "règlementer" véritablement le respect des différences individuelles, des rythmes et styles d'apprentissage des élèves.

Les actions à poser dans le sens des réformes doivent bénéficier de certaines balises; les règles d'application de la politique d'intégration du M.E.Q. (1978) importeront tout autant que l'objectif en lui-même. Il faut donc parler ici de l'absence de règles d'application du progrès continu, et non de l'échec du progrès continu. Le système scolaire consomme ainsi des philosophies de services qui ne voient jamais le jour. Cette mise en garde permet de considérer le perfectionnement des personnels comme un instrument de soutien aux politiques nouvelles qui sont véhiculées. Nous y reviendrons au chapitre 4.

2.1.3 Le Règlement numéro 7 (1971).

A l'instar du Règlement numéro 1, ce règlement s'adresse aux écoles maternelles, élémentaires et secondaires, dans le cadre général de l'organisation de l'enseignement. Il a été élaboré par la Direction Générale de l'Enseignement du M.E.Q. qui a voulu tenir compte des suggestions issues

des enseignants, des administrateurs, des commissions scolaires et des parents.

Le Règlement numéro 7 veut assurer une gestion plus éclairée et plus efficace du système scolaire en établissant les grandes orientations de base du régime pédagogique des niveaux précités.

2.1.3.1 Recommandations générales.

L'horaire de l'élève est réparti sous quatre grandes rubriques: les activités d'organisation des apprentissages, les activités de consultation, les activités d'évaluation et de synthèse et enfin les activités de récréation.

Ces types d'activités doivent respecter les différences individuelles et la progression continue des élèves dans la poursuite des objectifs de l'enseignement, tels qu'ils sont définis dans les programmes officiels.

L'organisation concrète des activités est dévolue à l'école, qui respectera l'esprit de l'article 10: les élèves participeront à l'organisation; au secondaire la structuration de cellules-communautés pourra constituer un mode fonctionnel de rencontres élèves-éducateurs-administrateurs dans le but d'assurer l'encadrement et la personnalisation de l'école.

Le droit des parents à l'information sur le rendement scolaire et le développement général de leur enfant est également affirmé. Pour ce faire, le profil scolaire de l'élève, l'évaluation, le dossier cumulatif et le dossier personnel de l'élève font l'objet de règlementations spécifiques dans le but d'assurer leur mise à jour ou leur confidentialité. Pour l'enseignement à l'enfance inadaptée, les commissions scolaires peuvent obtenir du ministre l'autorisation de ne pas appliquer, en tout ou en partie, l'un ou l'autre des articles du règlement.

2.1.3.2 Recommandations en regard du perfectionnement des personnels.

Le concept d'étape apparaît dans la structuration de l'année scolaire: les enseignants bénéficieront de vingt journées pédagogiques pour planifier et évaluer leur travail, et pour rencontrer les parents.

Ces temps d'arrêt n'étaient donc pas conçus au départ dans l'esprit du règlement à des fins de perfectionnement des enseignants.

L'application de cet article par les commissions scolaires et les demandes issues d'équipes d'enseignants impliqués dans des projets en modifieront l'objectif initial, particulièrement comme nous le verrons plus loin, à la C.E.C.M.

Certains aspects du Règlement numéro 7 font l'objet de directives dans le cadre du Recueil des Règles de gestion des commissions scolaires. A noter: l'apparition d'un concept nouveau qui veut que l'enseignant au secondaire découvre, décide et agisse avec le groupe d'élèves: 0,5% de la masse salariale pourra donc être affectée à des sessions de formation en relations humaines et en animation.

De même les commissions scolaires doivent se préoccuper du perfectionnement de leurs cadres au plan de l'organisation et de la gestion.

2.1.3.3 Commentaires.

Le Règlement numéro 7 rappelle les objectifs du Règlement numéro 1 et renforce les orientations déjà mises de l'avant, sauf pour l'enfance inadaptée: les dispositions particulières semblent mettre de côté, diluer ou même dénier l'orientation proposée dans le Rapport Parent et le Règlement numéro 1.

On peut se questionner sur le degré d'essoufflement ou la volonté réelle d'adhésion des institutions scolaires à la réforme amorcée depuis presque dix ans au moment de la publication de ce règlement.

La tâche est immense et il ne semble pas pour autant que le ministère considère le perfectionnement comme un outil pouvant faciliter l'application des orientations majeures qu'il propose.

Curieusement, les programmes de recyclage ne visent que les élèves et les cadres scolaires. Pour les premiers, il s'agit d'avoir la possibilité de compléter les apprentissages qui leur permettront de se maintenir dans le système régulier. Pour le groupe de recherche, la tentation est grande d'y voir un jugement de valeur sur les compétences que doivent posséder ceux dont le rôle est d'appliquer les réformes...

La société québécoise des années soixante-dix sera secouée par de grands remous. L'institution scolaire n'échappera pas à cette phase de remise en question. La consultation menée par le Livre Vert auprès de tous les groupes concernés par l'éducation fera la cueillette d'un certain mécontentement.

2.1.4 Le Rapport COPEX (1976).

COPEX; comité provincial de l'enfance inadaptée en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales.

2.1.4.1 Raison d'être du document.

Analyse de la problématique de l'éducation spéciale en vue de l'adaptation et de l'application d'une politique éducative qui assure qualité et efficacité de l'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le Rapport COPEX fait donc le bilan de la situation en regard des services aux enfants en difficulté au Québec et pose quelques jalons devant éclairer ceux qui ont pour tâche de déposer une politique de développement optimal de l'éducation à l'enfance en difficulté.

2.1.4.2 Recommandations générales .

L'organisation des services à l'enfant relève d'instances gouvernementales différentes (M.E.Q.-M.A.S.): le comité réclame du ministère de l'Education l'établissement d'une politique officielle d'éducation à l'enfance en difficulté. Cette politique devrait favoriser essentiellement le développement optimal de l'enfant, par une approche axée sur l'identification des potentialités et la communication harmonieuse de tous les services et personnels responsables de l'enfant.

L'approche de type clinique ou médico-psychiatrique est très peu éclairante sur les gestes pédagogiques à poser dans le cadre d'une institution scolaire. De plus, elle tend à imputer à l'élève l'impossibilité de répondre aux objectifs des programmes prescriptifs de l'enseignement dit "régulier".

> L'obligation de produire des actes et d'adopter des comportements mesurés par la conformité à des normes (sont) puisés davantage dans le système de valeur d'une société que dans le potentiel même de l'individu.
> (p.44).

Les définitions mêmes des types de difficultés semblent transposer les aspects administratifs de l'organisation des services sur le plan de la pédagogie et limitent donc le répertoire des mesures ou modèles de services possibles.

> Dans le contexte scolaire, l'aspect pédagogique de l'intervention doit prédominer à travers l'enseignement des activités et viser constamment à la qualité d'une éducation globale de l'enfant.
> (p.54).

Tout professionnel para-pédagogique doit donc considérer la classe comme lieu d'action et d'intervention privilégié.

Le ministère de l'Education pour sa part formule les objectifs pédagogiques; il devra se centrer sur l'adaptation méthodologique plutôt que la rédaction de programmes pédagogiques spéciaux. Les instruments d'évaluation à développer devront être conformes à cette philosophie.

Il faut donc viser l'harmonisation des objectifs de l'enseignement régulier et spécial et faire l'adéquation entre les objectifs de l'école et les besoins de l'enfant.

Certaines clientèles très particulières nécessiteront des objectifs complémentaires et spécifiques.

L'encadrement général est sous la responsabilité des commissions scolaires qui verront à créer les postes nécessaires à la coordination et la supervision de ces services.

Le Rapport COPEX définit l'orientation fondamentale de l'intervention éducative: il allègue que plusieurs études, dont celles de l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) font ressortir la nécessité d'éduquer l'enfant en difficulté dans le milieu le moins restrictif possible, c'est-à-dire de l'intégrer en vue d'une plus grande normalisation.

Il faut donc unifier la pédagogie spéciale et régulière afin d'offrir aux enfants des chances égales d'accès à une éducation de qualité. Pour implanter cette philosophie de services intégrés, il faut préparer le milieu régulier et élargir le concept de la classe dite "régulière".

Une politique d'intégration est liée à une politique de non-désintégration, c'est-à-dire d'intervention préventive. De cette façon, les responsabilités du secteur régulier doivent être précisées: l'enseignant centrera son intervention éducative sur les besoins de l'enfant, dans une optique de prévention, d'individualisation et de progrès continu de l'élève. Il incombe au pédagogue de déterminer ses objectifs, de préciser ses méthodes, d'adapter son matériel, de varier ses approches, d'appliquer des moyens de contrôle et de réorienter ses objectifs au besoin. L'aide spécifique à l'élève en difficulté s'inscrit dans cette démarche dynamique, diversifiée, souple et flexible que le rapport illustre en "cascade de services" gradués: de l'éducation précoce (0-4 ans) en passant par le soutien à l'intérieur de la classe régulière jusqu'à la scolarisation à l'école dite spéciale ou même l'enseignement à domicile et l'éducation prolongée (de 18 à 21 ans).

L'orientation de l'intervention éducative (prévention-individualisation) illustrée par la cascade de services, veut souligner la priorité qu'il faut accorder à la pédagogie et affirmer que vers l'école doivent converger tous les services. C'est à ce niveau que se prennent les décisions concernant l'enfant; l'école rendra accessible aux enfants en difficulté toutes les ressources dont elle dispose. Elle aura pour tâche de sensibiliser, d'informer et d'impliquer les parents car ils sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant.

2.1.4.3 Recommandations en regard de la formation et du perfectionnement.

Parmi les documents officiels parcourus depuis la publication du <u>Rapport Parent</u>, le <u>Rapport COPEX</u> est le premier à faire une large place à la formation et au perfectionnement des personnels, et à formuler des recommandations précises à ce chapitre. Il le fait en regard du personnel

d'encadrement et de supervision, des directions et adjoints des écoles, des enseignants réguliers et spécialisés, à partir d'un constat: celui du faible niveau de formation et de qualification, en soulignant toutefois le nombre croissant d'enseignants engagés dans un programme d'accession à la qualification légale.

Pour le personnel d'encadrement, COPEX souligne la nécessité d'un perfectionnement de type d' initiation à la gestion. L'université devrait inclure dans son programme de formation des administrateurs scolaires (directions et adjoints) une sensibilisation à l'enfance en difficulté.

Parmi les solutions à long terme pour les enseignants du régulier, la formation universitaire devrait développer chez les pédagogues des aptitudes à la prévention, au dépistage et à la correction de difficultés mineures. A court terme, il faut créer des centres de ressources pour fins de recyclage et de perfectionnement des maîtres. Ces centres auraient également pour fonction de sensibiliser et d'informer les enseignants, les parents, les universités.
Le ministère de l'Education pour sa part devra tenir compte du milieu scolaire lors de l'élaboration avec les universités d'une politique de formation et de perfectionnement. Pour faciliter l'adéquation formation-besoins des milieux, il faudra expérimenter des modèles de formation dans le milieu car il y a manque de mécanismes de coordination, d'orientation et de concertation.

Actuellement, les objectifs de formation sont centrés sur les "savoirs" et l'approche est de type clinique. Il faut démystifier le concept de l'orthopédagogie et élargir son champ d'action. De plus, il y a pénurie d'experts et certains handicaps ne font l'objet d'aucun programme de formation (ex.: surdité, cécité, handicap moteur, etc...).

COPEX propose la mise sur pied de certificats de 30 crédits permettant l'accession à la qualification légale par étapes successives de perfectionnement; deux profils de formation sont développés:

Profil A: formation générale et spécifique pour les difficultés mineures.

Profil B: formation générale et choix d'une spécialité pour les difficultés graves (cours en fonction des catégories d'inadaptation). (p.268).

2.1.4.4 Commentaires.

Les recommandations contenues au Rapport COPEX engagent le secteur régulier comme partenaire indispensable à leur application dans le milieu. En ce sens, de l'affirmation même de certains de ses auteurs, le bilan qu'il fait de l'éducation spéciale au Québec ne représente qu'un aspect du problème: le rapport aurait dû comporter également le bilan de l'éducation dite régulière afin de faire ressortir l'interdépendance et la nécessité d'une action concertée des deux secteurs.

Le titre du document sous-tend qu'il ne s'adresse qu'aux intervenants de l'éducation spéciale, leur demandant de réorienter leur action. Cette ambiguïté, plus particulièrement à la C.E.C.M., génère le statu quo au secteur régulier et déclenche des pressions pour que s'intègrent des mesures graduées (orthopédagogie) à une structure plus rigide (le régulier). L'objectif d'intégration est transformé en objectif d'assimilation plutôt que d'engagement mutuel dans les transformations à opérer dans le milieu scolaire. Ces guerres de structures font perdre de vue l'urgence de répondre aux besoins des enfants, seule raison d'être de ces mêmes structures.

L'individualisation et le progrès continu reviennent en force et ne peuvent être appliqués qu'à l'enfant en difficulté puisqu'ils correspondraient alors à l'affirmation que seul cet enfant a droit à une attention individuelle,

étant seul à avoir des besoins particuliers. La cascade de COPEX illustre clairement le rejet de cette valeur.

Les Règlements numéros 1 et 7 étaient précis en regard de l'approche individualisée, et le Rapport Parent liait l'individualisation à la constitution de sous-groupes dans la classe. COPEX parle de "personnalisation"; plus tard, le Livre Vert parlera de l'actualisation de l'individualisation auprès des enfants en difficulté. Cette absence de précision au niveau des termes laisse libre cours à toutes sortes d'interprétations.

Au Québec, il n'existe donc pas encore de consensus autour d'une définition de l'enseignement individualisé, pas davantage de précisions claires quant aux clientèles auxquelles il devrait s'adresser, encore moins d'échéancier ou de stratégies d'implantation.

Et l'ambiguïté demeure...

Le rapport se préoccupe nettement de la formation et du perfectionnement des personnels; il a le mérite d'inclure dans ses recommandations les intervenants du secteur régulier.

Les profils A et B de formation concrétisent l'orientation proposée par le Rapport Parent: en ce sens, COPEX n'innove point.

Les formules de recyclage et de perfectionnement proposées traduisent une approche traditionnelle de la formation; l'orientation mise de l'avant engage l'université à s'associer davantage au milieu scolaire.

Deux critiques peuvent être formulées concernant les solutions de perfectionnement mises de l'avant: d'une part, il est regrettable que les recommandations en regard de la formation et du perfectionnement ne reprennent pas les éléments essentiels de la politique d'intégration, c'est-à-dire l'individualisation et le progrès continu, en prônant ainsi leur

institutionnalisation comme objectifs essentiels de formation aux profils A et B. (Tiré de COPEX, p.199).

Ce rapport était impatiemment attendu dans les milieux scolaires et gouvernementaux. Le comité représentait l'expertise québécoise de l'enfance en difficulté; de la tribune privilégiée qu'il détenait, il aurait pu facilement remettre en question le monolithisme du système scolaire, ses programmes prescriptifs, son évaluation normative, l'absence véritable de respect des rythmes et intérêts de l'élève, sa responsabilité partagée dans l'accroissement des clientèles en difficulté, bref, l'urgente nécessité de reconsidérer les textes antérieurs qui orientaient spécifiquement l'enseignement vers un système individualisé. (Règlement numéros 1 et 7).

En ce sens le Rapport COPEX aurait pu être l'élément déclencheur d'une réforme profondément pédagogique. Pour cette raison, à cause de la conjoncture politique de 1976 qui ne se représentera peut-être pas avant de nombreuses années, il génère des regrets persistants.

D'autre part, COPEX mentionne les sommes allouées par le Décret tenant lieu de convention collective entre les enseignants et les commissions scolaires au chapitre du perfectionnement:

> 115,00$ par instituteur pour le perfectionnement et 15,00$ par instituteur pour la mise à jour. La séparation de ces deux plans pose des problèmes d'application dans les commissions scolaires.
> (p.242).

Plutôt que de réclamer l'utilisation de ces montants pour actualiser l'intégration, liant les partenaires du secteur régulier et de l'éducation spéciale dans une perspective de perfectionnement intégré, il demande:

> La mise sur pied d'un plan spécial, additionnel et prioritaire visant le perfectionnement et le recyclage des enseignants qui assurent l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (p.242).

Dès lors, il n'est plus impossible de conclure qu'il existe un lien entre l'accroissement du nombre d'élèves en orthopédagogie et le faible niveau de qualifications de ses enseignants...

D'autant plus que même si la cause de l'intégration est commune aux deux secteurs les auteurs réclament un plan spécial prioritaire de perfectionnement strictement pour l'enfance inadaptée.

Si la séparation des deux plans budgétaires posait un problème aux commissions scolaires, l'arrivée d'un plan spécial prioritaire n'a pas encore fini de poser problème aux enseignants de l'orthopédagogie comme nous le verrons plus avant. La caricature pourrait se traduire ainsi: l'isolement des partenaires pour un meilleur travail d'équipe.

Le Rapport COPEX devait éclairer le ministère de l'Education dans l'établissement d'une politique de service à l'enfant en difficulté; nous verrons plus loin lors de l'analyse de l'"Ecole Québécoise" s'il en a été ainsi.

2.1.5 Le Livre Vert (1977).

La lettre de présentation signée par le ministre de l'Education, monsieur Jacques-Yvan Morin, propose le Livre Vert comme un instrument de réflexion et de discussion.

On y retrouve l'affirmation sans équivoque que l'école publique "fait l'objet de critiques nombreuses et persistantes". (p.1).

Il conviendra donc d'arriver à mieux définir ses orientations et ses méthodes tout en évitant d'offrir une toute autre conception de l'éducation c'est-à-dire une autre réforme globale.

Le Livre Vert effectue un retour sur les changements apportés au système scolaire depuis une quinzaine d'années, développe une estimation des résultats obtenus et, en fonction des problèmes qui subsistent encore, propose une orientation aux écoles primaires et secondaires.

2.1.5.1 Orientations générales.

Dans le Livre Vert l'éducation est définie comme un "phénomène écologique très lié à un lieu, un moment, un climat socio-historique. C'est un projet à la fois individuel et collectif, toujours inachevé et caractérisé par une certaine hésitation... Il faut par conséquent voir l'école comme un moyen et un lieu de formation parmi d'autres" (p.5). L'école est à la fois un centre d'enseignement et d'instruction, d'éducation et d'insertion culturelle.

Le primaire.

L'organisation pédagogique doit respecter les caractéristiques individuelles de l'élève, assurer les apprentissages fondamentaux, permettre le progrès continu, évaluer périodiquement les progrès de l'enfant et développer un projet éducatif qui corresponde aux attentes et aux besoins du milieu.

Le secondaire.

L'école doit tenir compte des caractéristiques individuelles et des besoins des adolescents, les lier également aux attentes du milieu; elle offrira une formation générale et la polyvalence se veut une réponse aux aptitudes individuelles. Elle développera chez les jeunes des habitudes et méthodes de

travail, l'autonomie et le sens des responsabilités. Le régime pédagogique proposé est uniforme; il instaure des cycles dans le cheminement scolaire de l'enfant au primaire et secondaire, de même que des structures d'encadrement distinctes.

La gestion.

Bien qu'il propose trois hypothèses, le Livre Vert développe plus largement celle qui définit l'école comme lieu principal de responsabilité. L'école trouve de ce fait la possibilité d'établir un rapport direct avec ses usagers et ceux-ci obtiennent l'opportunité de la gérer dans un style approprié à leurs caractéristiques et aspirations propres.

La gestion directe de l'école par le milieu qu'elle dessert imposera la révision des cadres juridiques; elle veut surtout permettre l'émergence du projet éducatif, reflet des valeurs et conceptions diverses de l'éducation.

L'enfance inadaptée.

L'analyse de l'impact de la réforme scolaire sur le secteur de l'enfance inadaptée se limite à deux aspects: l'individualisation de l'enseignement et le dépistage.

- L'individualisation de l'enseignement s'est appliquée de façon particulièrement attentive aux enfants en difficulté d'apprentissage.
- Les efforts ont d'abord porté sur le dépistage de ces enfants et sur l'implantation de services spécialisés à leur intention.
- En conséquence, cette clientèle a augmenté considérablement au primaire et au secondaire. "De 1961 à 1976 de 6,000 à 93,000 élèves". (p.3).

Le partage du cheminement scolaire de l'élève en cycles offre la possibilité d'instaurer une année de "rattrapage" pour les étudiants qui n'auraient pas complété les apprentissages requis à chacun des stades. (p.11).

2.1.5.2 Orientations en regard du perfectionnement.

Estimation.

Le Livre Vert affirme que les exigences accrues de personnel qualifié ont amené des investissements énormes au chapitre de la formation et du perfectionnement particulièrement pour les enseignants du pré-scolaire et de l'enfance inadaptée. En 1976-77, la scolarité moyenne des enseignants était de 15,7 ans. Il estime également que ce phénomène est lié "au fait que le degré de scolarisation figure au premier rang des critères qui servent à établir la rémmération des enseignants". (p.7).

Nous verrons plus loin (chapitre 4) ce que pensent les maîtres de la rémunération en tant que facteur de motivation au perfectionnement en cours d'emploi.

Orientation proposée.

Le Livre Vert ne propose aucune orientation spécifique.

2.1.5.3 Commentaires.

Le Livre Vert comporte trois grands axes de réflexion: dans un premier temps il mentionne les modifications apportées au système scolaire suite à la réforme; dans un deuxième temps il souligne les acquis à conserver; enfin il spécifie les problèmes qui subsistent encore à l'heure actuelle.

Le danger d'une telle démarche est liée à la perception que peuvent avoir les observateurs du changement. L'estimation des résultats peut varier d'un individu à l'autre. Les commissions scolaires effectuent l'aménagement local des orientations proposées, de telle sorte que l'évaluation globale du Livre Vert en regard des résultats atteints n'est pas vraie pour chacune des régions du Québec.

Le Livre Vert est une vaste consultation à caractère pratique. Il fait appel au sens commun: bien que la réforme ait exigé un effort budgétaire sans précédent le système scolaire continue de susciter des débats:

> L'école est un lieu politique où se portent des débats relatifs à la conception que les citoyens se font de la société. (p.1).

L'enfance inadaptée est tout à fait mise de côté sur le plan des orientations; malgré l'importante publication du Rapport COPEX, le Livre Vert affirme que l'individualisation de l'enseignement s'est appliquée dans ce secteur et il établit une relation de cause à effet entre le dépistage et l'accroissement des effectifs des classes spéciales. On s'étonne donc peu lorsqu'il est proposé d'instaurer une année de rattrapage entre deux cycles au primaire; ou semble tendre à l'uniformisation des mesures spéciales (année de rattrapage) plutôt qu'au développement des modèles gradués proposés par le Rapport COPEX. (Cascade de services).

Le perfectionnement des enseignants est aussi analysé très rapidement:

> Beaucoup d'enseignants suivent des cours de recyclage pour se préparer à l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques. (p.7).
>
> La scolarité moyenne des enseignants s'est accrue de façon appréciable. (p.3).

On y retrouve donc une approche traditionnelle et limitative du perfectionnement: se préparer à utiliser une nouvelle méthode, acquérir des connaissances menant à un niveau de scolarité plus élevé.

Aucune orientation spécifique n'est proposée à la consultation générale. Cependant le Livre Vert affirme que l'école est le lieu véritable de responsabilités et met de l'avant le projet éducatif afin de permettre l'identification à la communauté desservie.

En plus de demander une révision des cadres juridiques, cette nouvelle formule de gestion décentralisée revêt le caractère d'une véritable réforme puisqu'elle sous-tend une transformation complète des règles de fonctionnement en usage dans les différents milieux. Cette perspective modifiera les rôles et objectifs de travail des intervenants scolaires. La décentralisation déplace le débat éducatif au niveau de l'école en stipulant que celle-ci est tributaire des initiatives des éducateurs, des administrateurs, des parents et des élèves.

Face à un tel bouleversement, l'interrogation demeure quant à l'absence d'orientation de perfectionnement pouvant soutenir les milieux dans leur démarche...

2.1.6 L'Ecole Québecoise, énoncé de politique et plan d'action, 1979.

La lettre de présentation du document signé par le ministère de l'Education établit un lien entre le Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire:

> Le Livre Vert n'avait pas pour objet de faire le procès de l'école publique, encore moins de faire table rase des acquis de la révolution tranquille. Il s'agissait pour nous de dresser le bilan de la situation, particulièrement sous l'angle de la qualité de l'enseignement. (p.11).

L'analyse des données issues de la vaste consultation organisée autour de la publication du Livre Vert a inspiré le gouvernement dans le choix de ses orientations.

L'Enoncé de Politique et Plan d'action constitue le recueil des décisions gouvernementales:

> Il lui revient (le Gouvernement du Québec) de déterminer les objectifs majeurs du système scolaire et de choisir les moyens propres à garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire québécois. (p.12).

Puisqu'il appartient au gouvernement d'énoncer une politique de développement, l'<u>Ecole Québécoise</u> souhaite, par les orientations qu'elle propose, consolider les résultats acquis, assurer un meilleur fonctionnement des structures en place et guider leur évolution.

Les grands thèmes suivants sont abordés dans le document: les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école, l'organisation du préscolaire, du primaire et du secondaire, les programmes, le matériel d'enseignement et l'évaluation en général, les mécanismes de participation des parents, l'éducation à l'enfance en difficulté et l'éducation en milieu défavorisé.

2.1.6.1 Orientations générales.

Le principe que véhicule la politique est l'appropriation par l'école des orientations proposées, dans le cadre de l'élaboration de son projet éducatif. L'école partagera ses responsabilités avec la commission scolaire et le ministère de l'Education du Québec de façon telle que:

> Le champ de développement pédagogique demeure largement ouvert au dynamisme et à la créativité des milieux. (p.36).

Le projet éducatif se définit comme suit:

> Une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action. (p.35).

Il y a rejet d'un modèle idéal au profit d'une démarche qui serait le reflet véritable de la créativité d'un milieu. Le ministère de l'Education du Québec conserve la prérogative de déterminer quels seront les éléments obligatoires ou facultatifs de sa politique éducative. Il se propose d'abandonner la législation prescriptive, de l'assouplir, de l'assortir d'une

"démarche de soutien au milieu plus ferme et plus diversifiée". (p.37, nos 3-6-10).

2.1.6.2 Orientations générales pour l'enfance en difficulté.

Le ministère articule sa politique autour des trois objectifs suivants:

- favoriser l'accessibilité à un système public d'éducation: il faut privilégier la réorganisation des services et l'école publique devra ouvrir ses portes. Les commissions scolaires sont responsables de l'éducation de tous les enfants;

- viser une éducation de qualité, adaptée aux besoins de l'enfant: il faut se préoccuper du développement optimal de l'enfant, et de son insertion sociale. Pour y arriver, il importe de changer certaines attitudes et pratiques pédagogiques. Le ministère de l'Education du Québec aidera à l'adaptation des programmes et méthodes, préparera des instruments appropriés.

  Le travail sera axé sur la prévention: certaines clientèles nécessitent une éducation précoce, (0-4 ans) une pédagogie mieux adaptée, des mesures appropriées de rééducation et de réadaptation, une coordination de l'action des intervenants, ou encore, l'accès à la scolarisation prolongée (18-21 ans).

- dispenser l'éducation dans le cadre le plus normal possible:

> L'intégration scolaire, définie comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel (école de quartier) pour sa scolarisation, apparaît comme un moyen privilégié d'intégration sociale. (p.22).

Le ministère de l'Education du Québec reconnaît l'importance de mesures graduées. Il préparera des guides d'organisation pour une application graduelle du modèle en cascade proposé par COPEX. Afin de ne rien précipiter, les commissions scolaires déposeront tout d'abord leur plan de

développement. L'école étant le prolongement de la famille, le ministère favorise la consultation et la participation des parents à la décision du plan de services à offrir à leur enfant.

Pour les enfants en difficulté, l'école:

> Informera mensuellement les parents des élèves dont le rendement scolaire et le développement personnel connaissent des difficultés. (p.141).

Au chapitre de l'organisation de l'école primaire, d'autres moyens d'action sont envisagés pour venir en aide aux enfants en difficulté:

> Des périodes supplémentaires d'enseignement, des cours spéciaux de récupération, l'intervention de spécialistes de la rééducation et, dans les cas exceptionnels, la reprise d'une année scolaire sont des mesures proposées pour prévenir ou corriger les retards pédagogiques à l'école primaire. (p.139).

Au niveau secondaire des cours d'appoint seront organisés en première année. Des périodes supplémentaires, des cours spéciaux de récupération scolaire et l'intervention de spécialistes dans la rééducation sont proposés pour prévenir ou pour corriger les retards pédagogiques à l'école secondaire. (p.161).

2.1.6.3 Intentions gouvernementales concernant la formation et le perfectionnement des personnels.

Le ministère révisera les programmes de formation avec les universités et les commissions scolaires, afin que les futurs enseignants puissent prévenir, dépister et corriger les difficultés mineures d'apprentissage chez leurs élèves. (p.69).

Pour les parents désireux d'améliorer leur participation à l'institution scolaire le ministère annonce son intention d'élaborer des programmes de formation. (p.57).

Pour les administrateurs et les cadres scolaires, la sensibilisation aux enfants en difficulté fera partie des programmes universitaires. Le ministère entend également amener les universités à réviser les programmes de formation de premier cycle et il fournira des critères à cet effet: l'enseignant spécialisé doit être habilité à intervenir auprès du titulaire de classe régulière qui reçoit un enfant en difficulté dans son groupe; il doit aussi pouvoir assurer l'éducation spéciale, la rééducation ou la réadaptation de groupes spécifiques.

Le ministère s'assurera enfin que des programmes appropriés de formation et de perfectionnement seront offerts aux enseignants qui oeuvrent auprès d'enfants très gravement handicapés. (p.32).

Il appartient aux commissions scolaires de sensibiliser les directions d'écoles aux besoins particuliers des enfants en difficulté et de les préparer à intégrer les enfants pour lesquels l'école spéciale ne se justifie pas. (p.33).

En regard des milieux défavorisés, le ministère parle de perfectionnement de l'équipe-école, en mentionnant cette fois des objectifs très spécifiques:

- mieux comprendre l'enfant de milieu socio-économique et culturel différent;
- rattacher cette démarche à une pratique pédagogique adaptée au vécu de l'enfant.

2.1.6.4 Commentaires.

On pourrait croire que l'Ecole Québécoise prône un fonctionnement scolaire qui laisse libre cours au dynamisme et à la créativité des milieux. Un regard attentif aux chapitres consacrés à l'organisation du primaire et du secondaire, aux programmes, à l'évaluation, vient cependant nuancer cette perception: il est question d'objectifs minima d'apprentissage, de manuels

de base obligatoires pour chacune des matières, d'évaluation des personnels scolaires, de tests à développer, de cours d'appoint pour les élèves, de resserrement des liens éducation-travail, de mesures d'encadrement des élèves, de l'augmentation du nombre de bulletins par année, etc... bref, une circulation libre dans un cadre très défini...

L'<u>Ecole Québécoise</u> affirme essentiellement une chose: la nécessité d'une centration-école, tel qu'annoncé au <u>Livre Vert</u>; le système scolaire est au service de l'école et des jeunes qui la fréquentent. L'école doit cependant refléter par son projet éducatif les valeurs du milieu qu'elle dessert. Cette orientation ouvre la voie à une gamme de mesures de redressement ou de moyens d'action dont le développement appartient presque exclusivement au ministère de l'Education du Québec. Les moyens d'actions constituent plutôt un calendrier des opérations à entreprendre ou à compléter par le ministère.

La centration-école et le projet éducatif auraient dû servir de dénominateur commun à tous ces moyens d'action énumérés à la fin de chacun des chapitres de l'<u>Ecole Québécoise</u>, afin que le document soit unifié et qu'il reflète ainsi dans sa forme l'orientation qu'il veut donner à tout le système scolaire.

Certaines incohérences dans le texte ne peuvent s'expliquer autrement que par l'absence de vision intégrée des chapitres. Par exemple, le ministère affirme qu'il révisera les programmes de formation avec les universités et les commissions scolaires, afin que les futurs enseignants puissent prévenir, dépister et corriger les difficultés mineures d'apprentissage chez leurs élèves. (p.69).

Or il faut noter que cette intention est inscrite au chapitre 5 portant

sur l'enfance en difficulté plutôt qu'aux chapitres 12 et 13 qui eux sont consacrés aux niveaux primaire et secondaire. Pourtant, il s'agit bien d'une orientation de formation des maîtres de l'enseignement régulier, orientation que réclamait le <u>Rapport COPEX</u> en 1976.

En regard du perfectionnement, l'orientation est là aussi très cloisonnée. Tous les vrais pédagogues souhaitent comprendre l'enfant et son milieu et adapter leur pratique pédagogique au vécu des enfants qui leur sont confiés. L'<u>Ecole Québécoise</u> stipule que ces objectifs du perfectionnement concernent l'équipe-école de milieu défavorisé. Pourtant, il pourrait s'agir là de l'énoncé provincial des objectifs minima de perfectionnement en regard du projet éducatif de toutes les équipes-écoles du Québec... En plus de l'hermétisme des chapitres, nous pouvons constater que pour le ministère, le perfectionnement ne constitue pas l'assise véritable de la réforme qu'il propose. D'une part, il affirme ne pas vouloir s'engager dans une autre réforme scolaire, d'autre part, le développement du projet éducatif réclame un réaménagement complet des esprits, des attitudes, des structures de fonctionnement et de la législation. Ne s'agit-il pas en soi, d'une autre réforme?

Il est possible de dégager du document que le soutien des milieux ne passe pas par une orientation de perfectionnement, mais relève plutôt des professionnels non enseignants:

> Ainsi en ce qui concerne le perfectionnement des maîtres, il faut envisager que information, animation et soutien technique des conseillers pédagogiques s'exerceront le plus près possible de l'action concrète, au niveau des directions d'écoles et des enseignants. (p.90).

Le ministère affirme cependant l'importance d'un programme de recherche:

il considère que celle-ci joue un rôle de soutien à l'innovation pédagogique en milieu scolaire et il l'associe au développement. Il veut également mettre l'accent sur la diffusion des résultats de recherche. Son rôle d'informateur s'exprimera en particulier par la publication de la Revue Pédagogique. (p.119).

Dans cet énoncé de politique, le ministère annonce sa volonté de garantir la qualité de l'éducation. Conséquemment, le plan d'action traduit son omniprésence à tous les paliers, à travers l'ensemble des composantes du système scolaire, réduisant de façon très perseptible le champ de responsabilité des commissions scolaires.

2.2 Documents d'orientation de la formation des intervenants.

Les documents du ministère de l'Education du Québec publiés de 1963 à 1978 ont été analysés, plus spécifiquement, la formation initiale et le perfectionnement des personnels scolaires de la pédagogie régulière et de l'éducation aux enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement.

Nous avons donc considéré le développement des formules de perfectionnement en cours d'emploi à travers l'évolution générale du système scolaire. Pour faire suite à l'Ecole Québécoise, le M.E.Q. a fait connaître l'orientation qu'il entendait donner à la formation initiale et continue.

D'octobre 1979 à juin 1980, sept publications ont davantage retenu notre attention. Nous effectuerons dans un premier temps un résumé critique de leur contenu. Par la suite, nous tenterons de caractériser l'orientation mise de l'avant à l'échelon gouvernemental, de la réforme scolaire (1963) à nos jours.

2.2.1 Perfectionnement du personnel scolaire au primaire, milieux défavorisés - (Octobre 1979).

2.2.1.1 Orientations générales.

L'Ecole Québécoise annonçait au chapitre 6 sur les milieux défavorisés, des objectifs de perfectionnement concernant spécifiquement l'équipe-école. Le document d'octobre 1979 développe donc plus en détail les intentions annoncées dans le Plan d'Action.

La problématique relate les difficultés qui confrontent l'éducation en milieu défavorisé: la relation des parents avec l'école, l'évaluation et le rendement des élèves, la tâche du personnel scolaire face aux parents, l'appareillage scolaire, l'instrumentation pédagogique et les formules de perfectionnement.

Le problème est également posé sous l'angle politique des classes sociales: le milieu défavorisé possède des valeurs, des expériences et une conception de la vie qui lui est spécifique. L'enfant issu de ce milieu, à son arrivée à l'école, entre dans un autre univers car celle-ci s'adresse davantage aux habiletés qui caractérisent les milieux socio-économiquement moyens ou favorisés, une grande proportion des enseignants étant eux-mêmes issus de la classe moyenne. L'école est donc discriminatoire de par son fonctionnement général alors que son mandat est de s'ouvrir aux différences et d'inter-agir constamment avec son environnement:

> Ainsi considérée, l'école est un élément du milieu qui l'influence et qui la modèle, qu'elle influence et qu'elle fait évoluer. (p.2).

Cette orientation implique que les enseignants définissent leurs attentes au niveau du perfectionnement, qu'ils participent à l'élaboration des objectis et activités liés à leur vécu dans la classe:

> Les activités de perfectionnement se réalisent dans l'école et impliquent toute l'équipe-école. La stratégie est de type "perfectionnement de situation. (p.17).

L'équipe-école est composée du principal, des enseignants et des professionnels para-pédagogiques rattachés au milieu.

2.2.1.2 Projet de perfectionnement.

L'objectif étant l'actualisation d'habiletés psycho-pédagogiques qui réduiraient l'écart entre les normes de l'institution scolaire et le vécu des enfants, les deux phases proposées visent le développement chez les enseignants d'attitudes de compréhension et de communication avec les milieux défavorisés, et de compétences dans le domaine de l'adaptation des contenus pédagogiques, incluant l'évaluation et les ressources didactiques. La collégialité des enseignants dans l'école est également un objectif recherché.

Certaines conditions régissant la réalisation des projets concernent plus particulièrement l'équipe-école, d'autres la commission scolaire.

Les phases retenues sont celles que l'on retrouve habituellement dans les perfectionnements de situation (inservice training); le contenu porte sur les aspects suivants: le diagnostic des comportements et attitudes, (la pauvreté et ses conséquences au plan des activités d'apprentissage), l'étude des problèmes et des ressources de l'école concernée, l'analyse des besoins et la planification des activités de perfectionnement.

2.2.1.3 Commentaires.

Le ministère se préoccupe des milieux défavorisés; il a tenu compte de certaines études faites par le conseil du Bien-être social (mars 1975) et de la commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignement

(CEREE). Cependant, certains pensent que l'école et l'institution scolaire semblent porter seules la responsabilité de trouver les solutions aux écarts existants, alors que le phénomène de la pauvreté et ses conséquences visent toutes les structures de la société.

Le projet de perfectionnement, son orientation générale et les phases qui le composent revêtent un caractère socio-pédagogique qu'on ne peut qu'approuver, car il s'agit du premier texte émanant du ministère, depuis le Rapport Parent, qui considère le perfectionnement en tant qu'outil essentiel à l'actualisation des orientations proposées.

Les objectifs sont établis clairement, le déroulement est structuré tout en permettant aux principaux intervenants de déterminer eux-mêmes les activités liées à leurs besoins.

Cependant, que l'on parle des enseignants oeuvrant dans les quartiers d'immigrants ou des équipes-écoles desservant les populations d'enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement, l'écart entre la norme scolaire et le vécu des enfants existe, la problématique est similaire, et le perfectionnement de situation devrait donc être également accessible à tous. Cette affirmation est à la base du modèle que nous proposerons ultérieurement; le texte d'octobre 1979 a largement inspiré son élaboration. Personne ne peut être en désaccord avec l'affirmation que l'école doive s'ouvrir aux différences; cette nécessité ne s'applique pas qu'aux seuls milieux défavorisés. L'école a l'obligation de tenir compte de toutes les différences.

2.2.2 Analyse des besoins en perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés - document de travail (octobre 1979).

Le document que nous venons d'examiner énumérait les phases d'un projet de

perfectionnement, phases parmi lesquelles se retrouvait l'analyse des besoin objet de la présente publication. Les difficultés inhérentes à cette démarche ont amené le ministère de l'Education à proposer une instrumentation pouvant guider les équipes-écoles dans l'analyse de leurs besoins en perfectionnement.

2.2.2.1 Raison d'être du modèle.

A cause du degré d'implication qu'il exige des participants et de l'orientation vers le changement implicite au projet, l'outil proposé veut permettre l'expression des modifications souhaitées en fonction des attentes des intervenants. Les difficultés appréhendées font ressortir la pertinence d'une analyse formelle. Il s'agit de dégager les besoins réels de l'équipe, de déterminer les objectifs spécifiques qu'elle désire atteindre et d'établir les activités de perfectionnement en conséquence. Malgré une approche structurée, le facteur temps peut modifier les besoins et l'outil lui-même comporte des limites.

2.2.2.2 Objectifs et étapes:

> L'analyse des besoins vise à accroître le savoir, le savoir-être ainsi que l'acquisition de techniques et d'habiletés permettant à l'individu d'accomplir sa tâche de façon plus adéquate. (p.12).

Le modèle propose donc de tenir compte de la pratique professionnelle des participants dans l'accomplissement de leur tâche à court terme et il veut également permettre l'émergence des besoins jugés prioritaires par les individus et groupes d'individus concernés dans un milieu donné. Le modèle comporte deux étapes: l'analyse individuelle des besoins en perfectionnement, et leur regroupement en fonction de l'établissement du programme d'activités de groupe.

Le document suggère des grilles d'utilisation relatives à chacune des étapes, de même que des schémas de planification propres à faciliter l'opérationnalisation des besoins sélectionnés.

2.2.2.3 Commentaires.

Le ministère de l'Education s'est toujours occupé davantage de publier des documents d'orientation; le document Analyse des Besoins constitue un précédent puisqu'il fournit une instrumentation concrète pouvant soutenir la démarche des intervenants scolaires.

Le modèle proposé, basé sur l'évaluation des tâches, facilite l'implication de toute l'équipe-école et selon nous, il peut contribuer à réduire l'écart entre l'orientation de développement arrêtée pour les milieux défavorisés et le vécu quotidien des personnels scolaires.

Le modèle se veut un outil permettant la permutation des attentes individuelles en objectifs collectifs de perfectionnement, tout en respectant les valeurs qui ont cours dans les milieux socio-économiquement faibles; le ministère de l'Education semble croire à la "compénétration" des valeurs des enseignants (que l'on identifiait plus avant issus de la classe moyenne) et celles des milieux défavorisés, par une démarche d'identification des besoins en perfectionnement.

Comme le stipulait le Rapport Parent, le perfectionnement est à la base de toute réforme scolaire. Il ne faudrait pas cependant que la pensée magique en fasse le moteur principal de la réforme sociale...

Le modèle "Analyse des Besoins de Perfectionnement" est applicable à toute équipe-école désirant s'engager dans l'élaboration d'un projet éducatif qui lui est propre, puisqu'il est essentiellement un instrument de soutien au changement dans le milieu scolaire, quelle que soit sa problématique.

2.2.3 Formation pratique des enseignants - document d'orientation (février 1980).

Plusieurs rapports ont fait mention de la piètre qualité des maîtres, particulièrement en regard de la formation pratique. En 1978, un comité consultatif tripartite fut mis sur pied représentant le milieu scolaire, les universités et le M.E.Q. Ce document exprime la position commune des universités et du ministère de l'Education sur la formation pratique des maîtres, du pré-scolaire au secondaire inclusivement.

Nous avons retenu cette publication pour plusieurs raisons; bien que le texte traite de la formation initiale, celle-ci nous semble intimement liée à l'élaboration d'un modèle de perfectionnement de type "inservice". Une partie du document est consacrée à la collaboration entre les universités et le milieu scolaire, une autre à la formation pratique en cours d'emploi.

2.2.3.1 Orientations proposées.

La formation pratique doit poursuivre trois catégories d'objectifs: il s'agit de permettre à l'étudiant-maître de connaître par l'expérience différents aspects de la profession, de favoriser l'acquisition et le développement des habiletés qui seront utiles à l'exercice de sa fonction, et de lui permettre de faire la preuve de son aptitude à la pratique de l'enseignement. Chacun de ces objectifs comporte une énumération des habiletés dont l'acquisition est jugée essentielle, telles la planification des activités d'enseignement, les relations d'ordre professionnel à l'école, les caractéristiques du milieu, l'adaptation aux besoins des élèves, l'habileté à former et animer des groupes, à développer le goût de la recherche personnelle, etc...

Le comité ne voit pas la nécessité de remanier complètement le cadre actuel de la formation des enseignants. Il précise plutôt les objectifs et propose deux règles d'aménagement.

> Le tiers de la formation professionnelle de nature psycho-pédagogique devrait être alloué à la formation pratique. En aucun cas, la formation pratique ne peut comporter moins de neuf crédits dont au moins six de stages en milieu scolaire. (p.8).

2.2.3.2 Collaboration avec le milieu scolaire.

C'est à ce niveau, suggère le comité, que doivent être totalement réaménagés les fonctionnements actuels. Il faudrait que le ministère de l'éducation mette sur pied un véritable système de formation pratique, favorisant la collaboration des universités et du milieu scolaire.

L'université doit assurer une meilleure articulation de la théorie et de la pratique et le ministère pour sa part, doit augmenter les ressources affectées à la formation pratique et à l'organisation de stages de qualité.

Cette coopération se fonde en réalité sur des intérêts mutuels car, sans une coopération et une participation active du milieu scolaire, la formation pratique demeurera essentiellement théorique. Les institutions scolaires pourraient, pour leur part, demander aux universités de mettre à leur disposition certaines ressources pour étudier et résoudre quelques-uns de leurs problèmes.

En vue de faciliter l'articulation d'un tel système, le document propose une grille de partage des responsabilités concernant les activités de réalisation menant à son actualisation.

2.2.3.3 Formation pratique en cours d'emploi.

Cette partie du document concerne les maîtres à l'emploi des commissions scolaires possédant la connaissance d'un champ d'enseignement sans les acquisitions théoriques de nature psycho-pédagogiques qui permettent de satisfaire aux normes de compétence dans l'exercice de la profession d'enseignant. (Autorisation provisoire -vs- qualification légale d'enseigner). Tout en recommandant de prendre en considération la situation de maître en exercice de ces étudiants, le comité stipule qu'ils sont quand même soumis à l'obligation d'effectuer les stages prévus au programme de formation auquel ils sont inscrits et de répondre aux mêmes exigences que les autres étudiants de niveau formation initiale.

2.2.3.4 Commentaires.

L'orientation proposée demeure très théorique. L'objectif visé par la publication de cette orientation est la concertation des milieux impliqués par la piètre qualité de la formation pratique. Il aurait été possible d'incarner cette philosophie dans un modèle concret dont les caractéristiques auraient facilité les échanges des parties et l'atteinte d'un consensus.

A l'encontre du comité, nous ne croyons pas que seul le système de formation pratique doive être réaménagé. Il faut reviser l'ensemble des programmes et modalités de la formation initiale. Il est inconcevable pour la plupart des chercheurs contemporains que la formation pratique soit traitée à part.

L'énumération des habiletés pratiques à acquérir par l'étudiant répond à des attentes réelles dans le milieu scolaire et correspond certainement aux failles de la formation pratique identifiées par plusieurs intervenants.

La grille de partage des responsabilités est un élément concret appréciable

mais les fonctions accordées à l'une ou l'autre partie (commission scolaire - université) sont parfois forts discutables. Ils relèvent d'une approche traditionnelle des rôles des instances concernées et semblent très éloignés du nouvel esprit que l'orientation veut implanter. Quant au perfectionnement en cours d'emploi, les propos sont manifestement en faveur du maintien du statu quo; les recommandations s'apparentent à une approche de type modèle d'acquisitions menant à l'obtention d'une qualification légale. Le comité aurait pu se pencher sur les résultats de nombreuses recherches européennes, américaines et ainsi proposer un modèle québécois permettant d'unifier davantage les programmes de formation initiale et de formation en cours d'emploi. Les insuffisances de la formation initiale et les insatisfactions des étudiants en regard de la formation reçue justifient depuis plusieurs années des efforts en ce sens.

Le chapitre 4 explicitera très en détail cette affirmation. Il est de plus en plus urgent de cesser d'orienter pour songer à instrumenter.

2.2.4 Perfectionnement du personnel scolaire en rapport avec l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - document de travail (mars 1980).

Le plan d'action pour l'enfance en difficulté faisait connaître les intentions gouvernementales en regard de l'orientation des services auprès de cette clientèle. Le document que nous abordons maintenant propose un plan de mise à jour des personnels scolaires qui auront à réaliser l'implantation de cette politique.

Après un bref historique du phénomène de l'inadaptation au Québec, le document explore les objectifs poursuivis par la politique d'intégration et la nécessité de développer un plan de perfectionnement susceptible d'en

permettre l'actualisation. Nous explorerons les objectifs mis de l'avant par ce projet, son déroulement et l'organisation qu'il nécessite.

2.2.4.1 Orientations proposées.

Il s'agit d'un projet de mise à jour s'adressant aux équipes-écoles; il s'intègre à la tâche et à l'horaire des enseignants et se divise en deux phases: la première étape vise la sensibilisation et l'information de l'équipe-école au concept de l'intégration, la deuxième est la mise sur pied de modalités permettant l'identification des besoins de perfectionnement propres à chaque milieu et l'élaboration de réponses adaptées à ces besoins.

Fondamentalement, le projet veut permettre un changement au niveau des attitudes et mentalités susceptibles de favoriser la scolarisation des enfants en difficulté dans le cadre le plus normal possible. Pour ce faire, chacun des intervenants sera amené à s'interroger et à définir ses responsabilités en regard des élèves concernés, à les accueillir et à les soutenir dans leur démarche d'apprentissage et à acquérir un savoir-faire pédagogique conforme aux besoins de ces mêmes élèves. Le rôle des enseignants et les techniques d'observation et d'intervention sont essentiellement visées.

2.2.4.2 Déroulement du projet.

La phase 1 d'information s'adresse davantage à l'ensemble des intervenants des commissions scolaires, plus précisément aux directeurs généraux, directeurs de services éducatifs, aux principaux d'école et coordonnateurs professionnels. La sensibilisation s'organise en sessions sur la problématique de l'intégration et souhaite circonscrire les possibilités de réponses des écoles à la politique d'intégration. Les ressources régionales

du ministère de l'Education en accord avec les milieux scolaires désigneront les personnes aptes à préparer les séances de travail à l'intention des équipes-écoles.

La phase 2 constitue l'amorce du changement dans les écoles par le développement du plan de mise à jour. Le ministère mettra à la disposition des milieux un animateur formé à cet effet.

Etapes prévues.

L'étude de la situation scolaire, particulièrement celle des enfants en difficulté dans l'école, la pertinence des services mis en place en réponse à ces mêmes difficultés et l'attitude générale du personnel à l'égard de cette clientèle.

Analyse des besoins en perfectionnement.

Les données issues de l'analyse détermineront l'orientation du projet et les objectifs que l'équipe-école veut atteindre. Cette étude procède par l'analyse des tâches: identification des préoccupations individuelles suivie de la mise en commun des besoins, de la définition des priorités et de l'élaboration d'un programme d'activités en conséquence. (La grille d'analyse sera développée ultérieurement par le ministère).

Planification et réalisation des activités de perfectionnement.

Cette étape se vit dans l'école sur le temps-travail. Le ministère de l'Education devra mettre à la disposition des milieux une instrumentation pédagogique facilitant le développement du projet de l'équipe-école. Il s'agit de contenus ou modules touchant les aspects suivants: les attitudes et comportements des intervenants, les approches pédagogiques, l'organisation pédagogique, l'intervention éducative et rééducative, etc.

Des personnes ressources seront également identifiées pour satisfaire aux demandes des milieux qui ne bénéficieraient pas de cet atout majeur. Les activités structurées doivent être ponctuelles et soumises à une évaluation séquentielle.

La mise en place du projet nécessite que les commissions scolaires respectent l'autonomie des écoles dans l'élaboration de leur projet.

2.2.4.3 Organisation du projet.

Les commissions scolaires feront leurs demandes de ressources et de financement au ministère de l'Education sur un formulaire approprié. De son côté le ministère fournira également les instruments d'évaluation requis. Un montant sera déterminé en vue de permettre la réalisation des phases 1 et 2 du projet.

2.2.4.4 Commentaires.

Bien que le chapitre 5 de l'Ecole Québécoise n'en faisait pas mention, il est rassurant de constater que les instances ministérielles ont constitué une équipe de travail dont le mandat est de développer un projet de perfectionnement permettant l'actualisation de sa politique d'intégration.

Le fait de situer le projet de perfectionnement près des utilisateurs au sein de l'équipe-école manifeste également une meilleure compréhension de la réalité scolaire, et nous sommes en accord avec cette orientation.

Les auteurs n'ont cependant pas tenu compte d'autres facettes de cette même réalité: intégrer le perfectionement à la tâche des enseignants en vue de rencontrer véritablement leurs besoins est une chose, l'intégrer au temps-travail en est une autre. Il semble qu'on ait voulu s'assurer

la participation des instituteurs par cette mesure. D'autres facteurs de motivation peuvent certainement être envisagés comme nous le verrons au chapitre 4.

La phase 1 d'information et de sensibilisation nous semble superflue. Depuis la publication de la politique en 1978, les personnels des commissions scolaires se sont préoccupés d'amorcer une réflexion collective à l'égard des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, avec les cadres, les coordonnateurs, les conseillers pédagogiques et les directions d'école susceptibles de transposer dans leur milieu de travail respectif les résultats de cette réflexion.

Quant à la phase 2, les étapes proposées sont celles que l'on retrouve dans le document Perfectionnement du personnel scolaire des milieux défavorisés (octobre 79). La grille d'analyse des besoins, dont le texte annonce l'élaboration, constitue également une démarche superflue, puisque celle qui s'adresse aux équipes-écoles des milieux socio-économiquement faibles s'appliquerait facilement aux intervenants de l'adaptation scolaire, moyennant certains ajustements. Il s'agit d'un outil susceptible d'être généralisable à d'autres secteurs.

L'effort financier que réclame la généralisation du projet de mise à jour et la nécessité d'avoir recours à l'aide extérieure ne milite pas particulièrement en faveur de son adoption. Le ministère de l'Education aurait refusé ce modèle à cause principalement de son impact financier.

Selon notre groupe de recherche il est possible d'opérationnaliser une telle démarche par une utilisation plus rationnelle des ressources en place dans les commissions scolaires, en prévoyant toutefois une aide ministérielle aux milieux moins avantagés.

2.2.5 Devis d'élaboration du programme de perfectionnement (mise à jour) en adaptation scolaire pour les enseignants réguliers du primaire et du secondaire - 2ième document de travail (mars 1980).

Le texte que nous venons tout juste d'analyser a été refusé à cause de l'effort financier qu'il réclamait de la part du ministère de l'Education.

Le service de la formation du personnel scolaire a déposé une deuxième hypothèse de projet que nous examinerons maintenant.

2.2.5.1 Clientèle visée.

Ces contenus s'adressent à tous les enseignants du secteur régulier de niveau primaire et à ceux des trois premiers degrés du secondaire soit 44 000 enseignants. Certains administrateurs et professionnels non-enseignants tireront profit de quelques unités contenant des informations d'ordre général.

2.2.5.2 Objectifs poursuivis.

Les objectifs poursuivis sont d'informer les enseignants du secteur régulier sur la politique en adaptation scolaire, de les amener à établir leurs responsabilités à l'égard de ces clientèles en assurant une information minimale quant au dépistage et à l'évaluation des difficultés mineures que présentent les élèves.

2.2.5.3 Organisation et contenu du programme.

Le comité de travail propose neuf modules de perfectionnement parmi lesquels les équipes-écoles choisiront conformément à leurs besoins, selon leur rythme et d'après l'ordre qu'ils détermineront localement. Les

milieux disposeront de trois années pour parcourir l'ensemble du programme. Les personnes-ressources seront désignées par les commissions scolaires et le ministère préparera les guides et l'instrumentation appropriée (vidéo, audiovision, etc...).

A l'intérieur des commissions scolaires, le directeur des services éducatifs et le coordonnateur en adaptation scolaire collaboreront à la mise en place de ce programme avec chacune des directions d'école.

Chaque module comporte des objectifs spécifiques, une démarche particulière et des précisions quant à la durée prévue pour l'atteinte des objectifs. Plusieurs types d'activités peuvent être planifiés: exposés, échanges, analyse de cas concrets, ateliers de travail en groupe, etc...

Les thèmes abordés sont les suivants:

1. Information sur la politique en adaptation scolaire (6 heures).
2. Connaissance des difficultés d'apprentissage en français: dépistage et évaluation des difficultés mineures en français (6 heures).
3. Correction des difficultés mineures en français (18 heures).
4. Connaissance des difficultés d'apprentissage en mathématiques (6 heures).
5. Correction des difficultés mineures en mathématiques (18 heures).
6. Prévention des difficultés d'apprentissage: interrogations sur les attitudes et les comportements personnels, l'individualisation, l'instrumentation, etc... (12 heures).
7. Les mésadaptations socio-affectives: connaissance et perspectives d'intégration; interventions auprès des enfants en difficultés mineures d'adaptation (rôle, approche pédagogique, techniques d'intervention, coordination des équipes multidisciplinaires, etc...) (12 heures).

8. Les handicapés physiques et sensoriels: connaissance et perspectives d'intégration, appareillage, rôle des intervenants, fonction des membres de l'équipe multidisciplinaire (6 heures).
9. Les déficiences mentales légère et moyenne: connaissance et perspective d'intégration, connaissance des enfants, conditions d'intégration, attitudes et comportements vis-à-vis l'intégration sociale de ces élèves (6 heures).

Total: 15 journées.

(p.8 à 16).

2.2.5.4 Commentaires.

Le premier projet de perfectionnement s'adressait à l'ensemble de l'équipe-école, incluant la direction, les professionnels non-enseignants, les enseignants de l'adaptation scolaire. Celui-ci vise spécifiquement les professeurs du secteur régulier: il s'agit d'une extension à l'adulte de l'approche "catégorielle" que l'on applique aux enfants en difficulté depuis quinze ans. Le premier module veut rendre accessible la politique d'intégration et le contenu prévu à cet atelier s'appuie sur la cascade des services diffusés par les auteurs du Rapport COPEX. L'application de la politique d'intégration réclamera l'effort soutenu et la collaboration étroite des enseignants de l'adaptation scolaire et du secteur régulier; les maîtres spécialisés font pourtant déjà partie des équipes d'enseignants des écoles régulières. La population visée par ce programme ne tient donc pas compte de la réalité scolaire actuelle et des bénéfices que les enseignants spécialisés peuvent retirer d'échanges structurés avec leurs collègues du régulier. La cascade de COPEX décrit un continuum de services à l'élève où l'action des intervenants des deux secteurs doit être intimement

liée en vue d'améliorer la qualité des mesures spéciales et de rendre possible la prévention de difficultés majeures.

C'est pourquoi il faut conclure ici que l'organisation du projet de perfectionnement contrevient avec l'objectif poursuivi.

Les modules proposés s'apparentent à certains projets américains ("kits" dont le contenu est prédéterminé). A partir d'étiquettes connues correspondant à l'identification des services traditionnellement en place dans les commissions scolaires, le développement de l'élève n'est pas considéré globalement; le "trouble" est présent dans l'enfant: il est débile, mésadapté ou handicapté. Pour le connaître mieux, le module présente ses caractéristiques, l'appareillage spécifique et les techniques d'intervention que requiert son état.

2.2.6 L'école s'adapte à son milieu.

Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible (3ième trimestre 1980).

Sans reprendre l'étude de la problématique des milieux défavorisés, nous nous limiterons pour cette partie à l'analyse du projet de perfectionnement contenu dans l'énoncé de politique du M.E.Q. (p.73 à 77).

Le document Perfectionnement du personnel scolaire au primaire faisait connaître l'orientation générale du perfectionnement dans les milieux défavorisés. Le présent énoncé de politique inclut le niveau secondaire et le ministère prévoit l'élaboration de répertoires d'activités. (p.88).

2.2.6.1 Orientations proposées.

Le M.E.Q. n'entend pas former des spécialistes des milieux défavorisés. L'information issue de l'évaluation des projets de perfectionnement aidera

cependant à la préparation des programmes de formation des maîtres de niveau universitaire. Il souhaite de la part du personnel une prise de conscience des problèmes rencontrés et privilégie l'autonomie des équipes-écoles dans le développement de solutions appropriées.

Il situe donc le perfectionnement à l'école du quartier et requiert la participation de tout le personnel. Chaque milieu s'engagera dans la définition collective de ses besoins de formation, liée au vécu quotidien des intervenants. Le ministère de l'Education s'engage à fournir un appui financier, à nommer un responsable ministériel chargé de la bonne marche et de la coordination des projets, à fournir les instruments de soutien au déroulement de la démarche. Il utilisera les résultats des évaluations qu'effectueront les commissions scolaires pour comparer le rendement des projets aux objectifs qu'il met de l'avant dans son énoncé de politique.

Ce projet de perfectionnement se veut un instrument de soutien aux membres de l'équipe-école afin qu'une meilleure connaissance des enfants de milieu socio-économique différent influence la pratique pédagogique des maîtres dans la classe, répondant ainsi davantage aux besoins et intérêts de l'élève. Le personnel doit également se préparer à intégrer les parents à la vie de l'école.

2.2.6.2 Etapes prévues.

D'une durée de deux ans, le projet s'échelonne sur une vingtaine de jours par année. La commission scolaire assume les responsabilités suivantes:

- respect de l'autonomie des écoles
- respect des activités d'enseignement en vue de libérer le personnel pendant l'horaire habituel

- assistance au projet, compte tenu des ressources offertes par le ministère et collaboration avec la direction d'école.

<u>Connaissance du milieu</u>:

Etude de l'environnement, ses caractéristiques, les conditions de vie des enfants, lien avec la situation scolaire.

<u>Etablissement d'un diagnostic</u>:

Perception du milieu scolaire par l'enfant - pratiques pédagogiques - relation avec les parents - remise en question par l'équipe de ses aptitudes, attitudes, habitudes, valeurs et conceptions de la vie.

<u>Détermination des besoins de perfectionnement</u>:

Grille d'analyse permettant le passage du diagnostic établi à l'identification des besoins de perfectionnement.

<u>Evaluation du projet</u>:

Vérification de l'atteinte des objectifs, évaluation obligatoire.

2.2.6.3 Répertoire des activités.

Le ministère de l'Education qualifie cette démarche de projet d'envergure car il s'échelonne sur deux ans, nécessite l'adhésion de toute l'équipe-école, et vise un changement des attitudes, mentalités et pratiques pédagogiques. Ces raisons font ressortir l'importance de constituer un répertoire d'activités propre à répondre aux besoins spécifiques des écoles concernées. L'utilisation des ressources didactiques, l'adaptation et la fabrication de matériel éducatif, la mesure et l'évaluation, les programmes de perfectionnement expérimentés dans certains milieux feront partie de la banque mise à la disposition de l'ensemble des équipes-écoles.

2.2.6.4 Commentaires.

Par son répertoire d'activités, le ministère de l'Education semble s'orienter prudemment vers les formules de perfectionnement à contenu prédéterminé. A long terme, nous découvrirons (si ce n'est déjà fait) un lien entre l'affirmation du principe d'autonomie des équipes-écoles dans l'élaboration de leurs besoins en perfectionnement et l'accès aux répertoires d'activités ministérielles constitués à même les projets financés dans les commissions scolaires.

De plus, aucune consultation ne semble avoir précédé la publication de cet énoncé de politique:

> L'école va s'adapter au milieu, mais en utilisant les moyens définis unilatéralement par le ministère.
> Tiré de Goulet, G., Points saillants, questions et commentaires juin 1980, p.6.

Les étapes de perfectionnement prévues sont essentiellement les mêmes que l'on retrouvait dans les publications antérieures se rapportant aux milieux défavorisés.

Comme nous l'avions déjà mentionné, la prise en charge des objectifs de perfectionnement est une formule qui devrait être mise à la disposition de tous les milieux qui s'y montrent intéressés. L'émergence du projet éducatif, reflet des valeurs et conceptions diverses de l'éducation, justifie l'accès de tous à une telle démarche.

2.2.7 Orientations de la formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire. - document d'orientation. (juin 1980).

La qualité de l'enseignement au Québec est sous la responsabilité du ministère de l'Education. A ce titre, il doit fournir aux universités

le cadre général de la formation des enseignants. Les orientations nouvelles entraînent l'élaboration d'objectifs de perfectionnement des personnels en poste dans les commissions scolaires, mais il semble que l'impact soit plus direct sur la formation initiale. Celle-ci doit donc être réorientée dans le sens des politiques mises de l'avant. La présente publication fait connaître l'orientation de la formation générale et spécifique des enseignants de l'adaptation scolaire faisant suite à l'Enoncé de politique et plan d'action pour l'enfant en difficulté analysé précédemment.

2.2.7.1 Orientations proposées.

Le ministère affirme dès le départ que l'objectif qu'il poursuit est de repousser les limites actuelles de l'intégration.

> Les limites actuelles de l'intégration sont déterminées par des méthodes d'enseignement et des techniques pédagogiques qui se prêtent mal à l'enseignement individualisé. En conséquence, l'enseignant spécialisé devra être au fait des recherches et développements qui rendent possible une plus grande individualisation de l'enseignement. Il devra être mieux préparé à s'engager dans des démarches d'innovation pédagogique. (p.12).

2.2.7.2 Caractéristiques de la formation.

L'organisation de services préconisée dans l'énoncé de politique est l'implantation de mesures graduées aux enfants en difficulté, s'échelonnant de la classe régulière à l'aide pédagogique en milieu hospitalier, voire même aux cours à domicile. Deux types de tâches attendent donc l'enseignant spécialisé: il sera titulaire de classe spéciale ou régulière, ou encore ses fonctions seront d'accorder aide et soutien à l'élève en difficulté, à l'enseignant qui le reçoit dans sa classe.

La définition de tâche sera transposée en contenu de formation:

> Il devra recevoir à la fois une formation psychopédagogique générale et spécifique à l'adaptation scolaire, de même qu'une formation spécialisée dans l'une ou l'autre des clientèles d'enfants en difficulté. (p.15).

La liste des habiletés à développer par le biais de la formation psychopédagogique générale se compare en tout point à la formation de base prévue pour tout candidat à l'enseignement.

Pour mieux circonscrire les possibilités et limites de son intervention et pour saisir l'interdépendance de la problématique adaptation-apprentissage, la formation personnelle de l'étudiant-maître sera menée de pair avec sa formation en adaptation scolaire.

L'orientation peut se résumer comme suit:

- les enseignants seront formés pour l'une ou l'autre des clientèles (difficulté d'apprentissage-mésadaptation-déficience mentale-handicap sensoriel, moteur, physique)
- la formation les prépare à oeuvrer à tous les niveaux (pré-scolaire, primaire, secondaire)
- tronc commun de formation avec les autres candidats à l'enseignement (1 an)
- spécialisation pour l'une ou l'autre des clientèles (1 an)
- incitation aux études de 2ième cycle dans l'une ou l'autre des formes d'inadaptation
- certaines universités (vocation particulière) auront la responsabilité de former les candidats qui se dirigent vers l'enseignement aux clientèles à faible taux d'incidence (surdité, cécité, etc.).

Le document fournit enfin quelques spécifications ayant trait à la formation des enseignants destinés à travailler auprès des handicapés sensoriels et moteurs.

2.2.7.3 Commentaires.

L'orientation proposée vise à repousser les limites actuelles de l'intégration en faisant reposer tout le poids du changement sur une meilleure formation initiale des enseignants.

Nous avions souligné ce danger lors de l'analyse du Rapport COPEX. En somme, si les intervenants n'intègrent pas leurs élèves c'est qu'ils n'y sont pas préparés. Ce raisonnement est très inquiétant. Le système scolaire régulier demeure cependant normatif et les programmes d'enseignement prescriptifs. L'enfant qui échoue ou ne progresse pas au même rythme que les autres a droit à une approche individualisée dans le cadre le plus normal possible. La majorité des enfants en difficulté sont pourtant issus du "cadre normal" de la classe régulière...

La cascade de services que publiait le Rapport COPEX décrit une gamme de services qui existent à la C.E.C.M. De plus, les enseignants spécialisés se regroupent actuellement en deux grandes catégories: les titulaires de classes spéciales et les maîtres de soutien pédagogique à l'enseignant et à l'élève. Le vécu des quinze dernières années appelle une réorientation de services, doublée d'une formule de soutien aux équipes-écoles (enseignants du régulier et de l'orthopédagogie) par le biais de la formation en cours d'emploi.

L'orientation maintient une approche catégorielle des élèves en difficulté: elle se caractérise davantage par un réaménagement des contenus de

formation selon les approches de type "modèle d'acquisition". L'accumulation des crédits mène à la qualification légale. L'orientation a complètement ignoré la problématique des stages en milieu scolaire: la situation actuelle justifie pourtant une analyse en profondeur et une meilleure articulation avec les contenus théoriques.

Plusieurs aspects positifs retiennent cependant notre attention: le ministère tient compte de l'importance d'une formation à la recherche. L'innovation pédagogique semble également privilégiée bien qu'elle ne fasse l'objet d'aucune précision en terme d'aménagement de programmes. Enfin, le ministère annonce la prise en charge par l'Université de la formation en regard des handicaps sévères.

Quelques questions demeurent sans réponse:

- les formateurs universitaires ont-ils une bonne connaissance du milieu scolaire et des services offerts ? Comment le ministère de l'Education songe-t-il à les instrumenter ?
- Quels seront les critères retenus pour déterminer l'université qui assumera la formation des maîtres s'orientant vers les clientèles à faible taux d'incidence ? Quelles sont les orientations quant au choix des formateurs dans ces secteurs ?
- La qualification des enseignants-spécialistes en adaptation scolaire sera-t-elle reconnue, protégée, incluse dans les conventions collectives ?
- Au sein des commissions scolaires, la formation sera-t-elle considérée au moment de l'affectation des enseignants à une tâche particulière ?
- La formation à la recherche prévoit-elle une articulation avec les besoins présentés dans le milieu scolaire ?

Pour terminer, mentionnons que l'orientation concernant la formation initiale aurait pu s'enrichir des perspectives de l'éducation permanente et de la formation en cours d'emploi.

Cet oubli traduit peut-être une conception traditionnelle de la formation: au sortir de l'université, l'étudiant-maître possède toutes les connaissances nécessaires à l'exercice de sa profession...

L'étude des documents d'orientation du système scolaire et de la formation des maîtres apporte de nombreuses données qu'il faut tenter d'organiser.

L'analyse du matériel recueilli nous permettra de vérifier s'il y a une gradation dans les objectifs mis de l'avant et dans l'affirmative, de caractériser l'évolution qui marque cette période.

2.3 Analyse des orientations du M.E.Q.

Le tableau suivant tente de rassembler l'ensemble des données issues de l'analyse des textes d'orientation du système scolaire (6 documents) et de la formation des maîtres (7 documents) de 1963 à 1980.

2.3.1 Organisation des données.

Les recommandations spécifiques en regard du perfectionnement ont été traduites en objectifs et sous-objectifs de formation; ils figurent en tête du tableau.

Premier objectif: hausse des standards de qualité.

sous-objectifs:

- révision des objectifs de formation
- orientation nouvelle de la formation

Deuxième objectif: élaboration des programmes de mise à jour.

sous-objectifs:

- information
- sensibilisation
- développement d'habiletés spécifiques
- préparation à un nouveau rôle

Troisième objectif: autodétermination dans la formation.

sous-objectifs:

- analyse des besoins individuels
- élaboration des objectifs de formation par l'équipe-école.

Lorsqu'un document comporte une recommandation correspondant à l'un ou l'autre des objectifs pré-cités, un "x" permet de situer cette recommandation dans la grille des objectifs.

L'étude des objectifs poursuivis nous amènent à considérer le type de formation visée. Nous avons adopté la typologie mise de l'avant par le groupe COPIE. (Les raisons de ce choix de même que la définition des termes employés seront explicités à l'item 3.2 de ce document).

Les recommandations issues des textes analysés correspondent à deux modèles de formation:

- modèle centré sur les acquisitions de savoirs: acquis de connaissances et savoir-faire pédagogique;
- modèle centré sur la démarche: choix des expériences d'apprentissage.

Un "x" indique le type de formation que le groupe de recherche estime avoir été visé par le document concerné. Certains textes comportent des recommandations permettant un classement dans l'un et l'autre modèles. Il s'agit alors pour nous d'un modèle mixte (x———x).

Il est possible d'extraire de l'identification des objectifs poursuivis et du type de formation visée les facteurs qui président à l'orientation

du perfectionnement, soient les facteurs exogènes et les facteurs endogènes. En appliquant ces appellations au perfectionnement en cours d'emploi, nous les définissons comme suit:

- Facteurs exogènes: les objectifs de formation sont issus d'intervenants ou de structures extérieures aux participants, structures auxquelles ce rôle est dévolu.

  Les intervenants qui ont à assumer cette opération peuvent être désignés à cause de leur position hiérarchique dans une structure, de leur compétence spécifique dans le domaine, ou encore ils sont dépositaires de cette responsabilité par le biais d'un mandat à court terme (contractuel).

- Facteurs endogènes: les objectifs de formation prennent forme à partir des besoins personnels des participants.

2.3.2 Traitement des données.

Il est impossible de reprendre ici chacune des implications qui se dégage de l'investigation des données. L'analyse systématique des documents effectuée plus avant a permis la constitution de ce tableau-synthèse. Nous ne ferons donc qu'indiquer les voies d'utilisation possible de cet instrument, notre objectif principal étant de caractériser l'orientation mise de l'avant par le M.E.Q.

2.3.2.1 Eléments de progression.

Dans un premier temps, nous constatons qu'une certaine progression s'installe parmi les objectifs et sous-objectifs poursuivis dans la formation: de la hausse des standards de qualité, en passant par les programmes de simple mise à jour, jusqu'à l'accession à l'autodétermination, l'écart

est remarquable; il semble correspondre au passage de la pédagogie à l'andragogie, celle-ci étant la considération des acquis et expériences antérieures des adultes participants actifs de leur formation.

La même progression se greffe à la typologie empruntée: de l'acquisition des savoirs au choix des expériences d'apprentissage par l'individu ou son groupe de travail.

Enfin, les facteurs privilégiés procèdent d'une démarche externe pour enfin prendre forme à partir des besoins personnels des individus engagés dans leur formation.

Nous pouvons ainsi constater sur le tableau que parmi les textes d'orientation du système scolaire les recommandations issues du Rapport Parent ont considéré l'analyse des besoins individuels, soit l'autodétermination. Les cinq textes qui ont suivi se sont maintenus en-deça de cette orientation, non seulement en regard de l'évolution, mais aussi quantitativement, si l'on considère le nombre de recommandations dont a fait l'objet le perfectionnement des maîtres spécifiquement.

Les documents d'orientation de la formation (octobre 1979 à juin 1980) comportent des recommandations qui les situent majoritairement dans la deuxième catégorie d'objectifs poursuivis: les programmes visant la mise à jour des personnels scolaires. Les textes s'adressant aux intervenants des milieux économiquement faibles permettent de parler ici de progression puisqu'ils sont les seuls insérés dans une démarche vers l'autodétermination.

Le perfectionnement des maîtres en rapport avec l'intégration (document #10) s'engageait dans la même voie, mais les instances ministérielles l'ont ramené au modèle centré sur l'acquisition de savoirs.

2.3.2.2 **Eléments de réflexions.**

Orientation du système scolaire québécois:

1. Parmi les six textes étudiés, le Rapport Parent comporte davantage d'objectifs de perfectionnement; il est le seul à toucher l'analyse des besoins individuels de formation qu'il confiait aux enseignants et à leur corporation. La réforme scolaire de 1963 n'est pas encore "dépassée".
2. Le Livre Vert qui se voulait un vaste document de consultation et un instrument de réflexion n'a pas inclus la formation et le perfectionnement parmi les objets de consultation.
3. L'Ecole Québécoise ne propose pas une vision unifiée du système scolaire. Le projet éducatif de l'école aurait pu servir de dénominateur commun et relier les chapitres entre eux.
4. Le Rapport COPEX aurait pu générer une deuxième réforme scolaire à caractère pédagogique. Il a négligé l'évaluation de l'enseignement régulier.

Orientation de la formation:

1. Dans l'ensemble, l'objectif poursuivi dans l'orientation du perfectionnement est l'acquisition de savoirs et de savoir-faire pédagogiques.
2. L'orientation de la formation procède de facteurs exogènes aux participants.
3. Le modèle de formation privilégié réfère à des contenus pré-déterminés.
4. Les orientations qui tiennent compte davantage du concept de l'éducation permanente et des caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte sont celles relatives aux équipes-écoles de milieux défavorisés.

5. Une orientation similaire se profilait pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette hypothèse fut cependant rejetée faute semble-t-il de moyens financiers....

2.4 Conclusion.

Pour notre groupe de recherche, l'orientation ministérielle quant à la formation va au-delà de celle du système scolaire en général. Ce phénomène est peut-être normal, mais nous ne disposons pas des données nous permettant de l'expliciter. Il est possible cependant d'émettre quelques opinions à cet effet: les intervenants qui reçoivent le mandat d'élaborer des documents visant le perfectionnement des personnels scolaires ne font pas habituellement partie du personnel permanent à l'emploi du ministère de l'Education. Pour la plupart, ce sont des praticiens des commissions scolaires qui font l'objet d'un "prêt de services" s'échelonnant sur une période d'un an ou deux. Ils sont donc plus ou moins liés à l'orientation globale du système scolaire et le cloisonnement des structures fait en sorte qu'ils ont plus ou moins conscience qu'à long terme, ils contribuent à donner une orientation spécifique à la formation par les programmes qu'ils élaborent.

Ceux qui les mandatent sont, pour leur part, liés à l'orientation du système scolaire. Lorsqu'ils acceptent un programme spécifique de perfectionnement, ils sont soumis à cette contrainte, mais ils subissent également les pressions des milieux scolaires, universitaires et autres, forçant ainsi le ministère à sanctionner des modèles allant au-delà des balises prévues.

L'exemple le plus susceptible de renforcer notre opinion est peut-être celui des milieux défavorisés: les recommandations visant le perfectionnement

des intervenants de ces milieux ne semblent pas obéir aux approches traditionnelles. Le système régulier, avec ses programmes prescriptifs et son évaluation normative crée des difficultés innombrables lorsqu'il s'agit d'appliquer de telles exigences dans les écoles de quartiers économiquement faibles. Depuis plusieurs années, de nombreuses recherches ont prouvé la nécessité du "respect des différences". La même dialectique a été employée concernant l'enfance en difficulté. Cependant, les personnels des milieux défavorisés peuvent participer à la détermination des objectifs de leur perfectionement, alors que les maîtres en adaptation scolaire se voient retirer cette prérogative essentielle à l'application d'une politique d'intégration en milieu régulier.

D'une part les pressions politiques, d'autre part les pressions économiques... La notion de choix des expériences d'apprentissage demeure à ce jour le privilège des équipes-écoles de milieux économiquement faibles.

L'apparition de l'autodétermination dans les objectifs de perfectionnement est, pour notre groupe de recherche, l'élément le plus important lorsqu'il s'agit de caractériser l'orientation mise de l'avant par le M.E.Q.

Dès lors, le mouvement est amorcé et il est possible d'entrevoir qu'à moyen ou long terme cette prérogative soit reconnue en tant qu'instrument de soutien pour l'ensemble des équipes-écoles québécoises.

Cette perspective inspirera le modèle de formation que nous proposerons au chapitre 4 de ce document.

ANALYSE DES ORIENTATIONS DU M.E.Q.

Documents d'orientation du système scolaire	OBJECTIFS POURSUIVIS DANS LA FORMATION — Hausse des standards de qualité — sous-objectifs: Révision des objectifs de formation	Orientation nouvelle de la formation	Programme de mise à jour: Information	Sensibilisation	Dev. d'habiletés spécifiques	Préparation à un nouveau rôle	Autodétermination: Analyse des besoins individuels	Elaboration des objectifs de formation par l'équipe-école	ORIENTATION — Typologie des modèles de formation: Modèle centré sur les acquisitions des savoirs	Modèle centré sur la démarche (choix des expériences d'apprentissage	Facteurs privilégiés: Exogènes	Endogènes
1. Rapport Parent (1963)	x	x	x	x	x	x	x		x⟶		x⟶	
2. Règlement # 1 (1965)			x			x			x		x	
3. Règlement # 7 (1971)					x	x			x		x	
4. Copex (1976)	x	x		x	x	x			x		x	
5. Livre Vert (1977)												
6. Ecole Québécoise (1979)	x	x	x	x					x(1)		x	
Documents d'orientation de la formation												
7. Perfectionnement du personnel scolaire au primaire, milieux dévarorisés (oct.79)			x		x		x	x		x		x
8. Analyse des besoins (milieux défavorisés) (oct.79)			x	x	x		x	x		x		x
9. Formation pratique des enseignants: document d'orientation (oct.80)	x	x	x	x	x				x		x	
10. Perfectionnement du personnel scolaire en rapport avec l'intégration - doc. de travail (mars 80)			x	x	x	x	x(2)		x——	——x	x——	——x
11. Devis d'élaboration du programme de perf. en adaptation scolaire pour les enseignants du régulier (mars 80)			x		x						x	
12. Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible (3ième trimestre 80)			x	x	x		x	x(3)	x——	——x	x——	——x
13. Orientation de la formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire (juin 80)	x		x	x	x	x					x	

x——> = frontière

x——x = modèle mixte

(1) exception faite des milieux défavorisés.
(2) cette hypothèse a été rejetée par le M.E.Q. L'hypothèse retenue est celle du document numéro 11.
(3) plusieurs objectifs sont déjà pré-déterminés. Le M.E.Q. vise, par le financement de projets d'expérimentation, la détermination de contenus uniformes pour toutes les équipes-écoles.

SOMMAIRE

page

3. Le perfectionnement: tendances, typologies et modèles 76

3.1 Voies de perfectionnement: tendances contemporaines 77

3.1.1 Caractéristiques des politiques nouvelles 77

3.1.1.1 Continuité dans la formation 78

3.1.1.2 Développement d'un système de soutien professionnel 79

3.1.1.3 Eclatement des lieux de formation 80

3.1.1.4 Formation des formateurs d'enseignants . . . 81

3.1.1.5 Effacement de la monotechnicité 82

3.1.1.6 Développement de la relation objectifs-moyens-résultats 83

3.1.2 Convergences 84

3.1.2.1 Continuité dans la formation 85

3.1.2.2 Développement d'un système de soutien professionnel 85

3.1.2.3 Eclatement des lieux de formation 86

3.1.2.4 Formation des formateurs d'enseignants . . . 87

3.1.2.5 Effacement de la monotechnicité 88

3.1.2.6 Développement de la relation objectifs-moyens-résultats 88

3.1.3 Conclusion 89

3.2 Typologie des modèles de perfectionnement 89

3.2.1 Définition de la typologie 89

3.2.2 Choix et fonction 90

3.2.2.1 Lucien Loriot 90

3.2.2.2 Malcom Knowles 91

3.2.2.3 C.O.P.I.E. 91

page

3.2.3 Définition des termes utilisés 92

3.2.4 Typologie du groupe COPIE 94

3.2.5 Illustration de la typologie COPIE 99

3.2.5.1 Modèle d'acquisition: C/PBTF 100

3.2.5.2 Modèle de démarche: CEFISEM 104

3.2.5.3 Modèle d'analyse: Ecole JONATHAN 107

3.3 Le perfectionnement à la CECM 109

3.3.1 Nomenclature partielle des programmes de perfectionnement 110

3.3.1.1 Répertoire des programmes de la décennie 60-70 110

3.3.1.2 Répertoire des programmes de la décennie 70-80 123

3.3.2 Analyse des orientations de perfectionnement à la CECM (1960-80) 143

3.3.2.1 Organisation des données 143

3.3.2.2 Traitement des données 145

3.3.2.3 Orientation du perfectionnement à la CECM 152

3.3.3 Parallèle M.E.Q.-C.E.C.M. 156

3.3.4 Conclusion 158

3. Le perfectionnement: tendances, typologies et modèles.

Le Québec par l'intermédiaire du ministère de l'Education a, au cours des années, développé une politique de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres. Celle-ci a été réajustée pour tenter de suivre l'évolution de l'école et de la société. On peut se demander si la politique de formation et de perfectionnement des maîtres québécois a été le moteur de l'innovation ou si, au contraire, elle est à la remorque du milieu.

Après avoir considéré cet aspect au Québec, il devenait important de faire un tour d'horizon pour prendre connaissance des expériences de perfectionnement à l'extérieur de nos frontières québécoises. Les recherches et les lectures effectuées ont permis de découvrir bon nombre de formules de formation vécues tant aux Etats-Unis qu'en Europe ou ailleurs au Canada.

Dans un premier temps l'exploration des formules américaines et européennes de perfectionnement des maîtres nous permet d'aborder les politiques nouvelles qui se dessinent en regard de la formation et d'en dégager les points de convergences susceptibles de caractériser les tendances contemporaines.

Dans un deuxième temps nous motiverons le choix d'une typologie: soit celle du groupe COPIE.

Par la suite une investigation sommaire des programmes de perfectionnement à la CECM fournira l'occasion de souligner les changements qui s'opèrent au sein de cette commission scolaire depuis quelque vingt années.

Enfin nous situerons et commenterons l'orientation CECM par rapport aux politiques de perfectionnement des maîtres mises de l'avant par le ministère de l'Education.

3.1 Voies de perfectionnement: tendances contemporaines.

La recherche bibliographique donne accès à une foule d'expériences vécues dans les pays occidentaux en regard de la formation des maîtres. Peu d'auteurs ont traité cette masse d'informations et tenté d'en dégager les tendances marquant leur évolution.

Gérard Rochais, dans un article intitulé "Formation et perfectionnement des enseignants" (Prospectives, fév.-avril 80,pp.65-69), effectue un tour d'horizon exhaustif des caractéristiques inhérentes aux politiques nouvelles en faisant ressortir les points de convergence au plan international.

3.1.1 Caractéristiques des politiques nouvelles.

La recension des formules de formation et de perfectionnement confirme une remise en question de la formation et du perfectionnement des enseignants dans plusieurs pays. Les méthodes, formules, contenus et philosophie véhiculée font l'objet d'analyses critiques à plusieurs niveaux. A certains endroits, ce sont les formateurs qui, insatisfaits, mettent sur pied de nouveaux modèles s'appuyant sur les données de la recherche contemporaine; ailleurs ce sont les formés eux-mêmes ou les institutions qui les emploient qui initient le changement. Aux Etats-Unis, des expériences tendent à exclure complètement l'université du perfectionnement en cours d'emploi.

Il est possible de dégager certaines caractéristiques du mouvement qui s'est amorcé. Gérard Rochais considère que l'évolution sera influencée par les aspects suivants: la continuité dans la formation, le développement des systèmes de soutien professionnel et de la relation objectifs-moyens-résultats, l'éclatement des lieux de formation. Nous explorerons tour à tour chacun de ces facteurs.

3.1.1.1 Continuité dans la formation.

La société est marquée par des changements profonds: les personnes se définissent des rôles différents, les valeurs changent, des besoins nouveaux surgissent, des principes de vie sont ébranlés.

Parallèlement (ou en accord avec cette évolution) le personnel enseignant modifie ses pratiques traditionnelles; certains souhaitent connaître tout ce qui est à la périphérie de leur enseignement. Au-delà des méthodologies de l'apprentissage, on croit à l'action sur son environnement, à l'implication sociale, à l'élargissement de son champ de connaissance et d'expérience.

Les caractéristiques de notre époque soulignent la nécessité d'instaurer une continuité dans la formation, posant ainsi deux problèmes: celui du développement de formules de perfectionnement en cours d'emploi et celui du ré-aménagement de la formation initiale afin qu'elle fournisse au futur enseignant les moyens nécessaires à la poursuite de sa formation.

Le développement de la recherche, particulièrement en psychologie, a suscité la refonte des programmes tant au niveau des contenus que des méthodologies. En conséquence, l'université et les commissions scolaires ont soumis diverses formules en vue de faciliter la formation continue des intervenants, allant jusqu'à déplacer les formateurs dans le milieu

de travail des formés. Bon nombre d'enseignants qui oeuvraient loin des grands centres urbains ont été atteints par divers moyens de communication: cours par correspondance, émission de radio, cours télévisés (v.g. télé-université).

Le perfectionnement des maîtres est une préoccupation dans la plupart des pays européens: de nombreux colloques ou conférences y sont consacrés. (2e conférence européenne de l'Association pour la formation des enseignants et le colloque des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve 4 au 7 mai 1978).

Le perfectionnement des maîtres fait l'objet de législations nouvelles. Les gouvernements ont pris conscience qu'il fallait trouver des solutions au caractère provisoire de la formation: cours de recyclage, mise à jour, congés d'étude, etc... Ceux qui se sont prévalus de ces facilités réclament aujourd'hui que l'on tienne compte de la "continuité de leurs interrogations".

3.1.1.2 Développement d'un système de soutien professionnel.

Devant la complexité de la tâche des enseignants, les responsables de l'éducation ont senti le besoin de fournir un soutien aux éducateurs en procédant à l'engagement de psychologues, travailleurs sociaux, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, etc... Ces personnels, de par les gestes professionnels posés, ont provoqué l'émergence de besoins complémentaires à la formation initiale.

L'Angleterre, par exemple, a mis sur pied des centres d'enseignants. Les maîtres en exercice peuvent y trouver de la documentation, échanger des informations, bénéficier des conseils de certains spécialistes et aussi manipuler du matériel pédagogique nouveau.

3.1.1.3 Eclatement des lieux de formation.

Si l'on considère l'université comme le milieu le plus favorable à l'acquisition d'une culture et d'une méthode scientifique, plusieurs s'entendent pour dire que celle-ci ne doit pas porter à elle seule la responsabilité de la formation et du perfectionnement des maîtres.

Les nouvelles exigences imposées aux enseignants semblent de plus en plus incompatibles avec l'unicité du lieu de formation. Des équipes d'animation pédagogique et d'autoformation dans l'établissement scolaire surgissent un peu partout dans les pays scandinaves ainsi qu'en Belgique et en Angleterre.

On assiste à la création et à la mise sur pied de centres de recherche, d'écoles-laboratoires. Leur but premier est de mettre l'individu en contact avec le développement et la recherche dès sa formation initiale, car il sera en état constant de recherche tout au long de sa carrière.

L'éclatement des lieux de formation pose le problème des structures de coordination qu'il faut mettre en place afin de supporter toutes les séquences de la formation. Les Etats-Unis ont créé des coopératives de formation des maîtres. Celles-ci regroupent toutes les institutions qui peuvent apporter une contribution spécifique au perfectionnement des personnels.

Au début des années '80, la question des lieux de formation demeure très controversée. Certaines régions des Etats-Unis sont présentement à la recherche de structures de coordination des différentes phases de la formation et du perfectionnement. La multiplication des centres d'enseignants rend la question plus aigüe.

En France, G. Mialaret souhaite la création d'instituts pédagogiques chargés d'assurer, après une période de sensibilisation à l'université, la formation théorique et pédagogique. Au départ cette formation procède d'un tronc commun et par la suite, selon la destination des enseignants, des stages particuliers sont organisés. De plus G. Mialaret suggère que les formateurs d'enseignants soient eux-mêmes formés en équipes, dans les mêmes lieux, en inter-disciplinarité et en multi-disciplinarité.

3.1.1.4 Formation des formateurs d'enseignants.

L'éclatement des lieux de formation a un impact direct sur la préparation des formateurs d'enseignants. Des interrogations fusent dans le monde de l'enseignement:

- Les formateurs d'enseignants sont-ils suffisamment compétents ?
- Sont-ils informés de ce qui se passe dans les milieux scolaires ?
- Tiennent-ils compte de ce que les enseignants vivent ?

La problématique présentée dépasse donc rapidement la formation des enseignants comme tels: elle touche ainsi celle des formateurs d'adultes.

Jadis intouchables, rarement remis en cause, perçus comme les détenteurs de vérités pédagogiques, voici qu'aujourd'hui les formateurs d'enseignants sont remis en question.

Les enseignants acceptent difficilement les méthodes qui ignorent leur vécu et font peu de place à leur expérience. Comment expliquer parfois une telle méconnaissance de la réalité scolaire ?

Beaucoup d'éducateurs affirment que les chercheurs oeuvrant en milieu scolaire suscitent des interrogations menant à une qualité de formation continue supérieure à la formation initiale dispensée par les formateurs

eux-mêmes. L'innovation pédagogique qui germe dans quelques écoles préoccupe exceptionnellement certains universitaires.

Les tendances actuelles à travers le monde occidental appellent donc une réorientation fondamentale de l'action de formation.

La formation continue des enseignants obligera les formateurs à revoir sans cesse leurs méthodes et leurs programmes. Ceux-ci doivent éprouver leurs conceptions de l'éducation et reviser leur approche car, tout comme l'enseignant, ils sont en formation ininterrompue. Aux Etats-Unis un programme intitulé "Training Teacher Trainer" (Université de Pittsburg) s'oriente en ce sens. En France, Gaston Mialaret dans son ouvrage intitulé La formation des enseignants a consacré un chapitre à la formation des professeurs en sciences de l'éducation. (Collection Que sais-je, PUF, Paris, 1977, 128 p.).

3.1.1.5 Effacement de la monotechnicité.

Les sociétés post-industrielles ont été marquées par une surspécialisation des fonctions de travail. Le secteur scolaire n'a pas échappé à ce mouvement: des enseignants ont été formés pour intervenir dans des secteurs ou auprès de clientèles spécifiques.

Cependant la demande d'enseignants diminue constamment. Le travail du maître s'effectue de plus en plus en collaboration avec d'autres professionnels parapédagogiques. Enfin, les éducateurs ont la possibilité de remplir des fonctions connexes à l'enseignement. Tous ces facteurs soulignent la nécessité d'une formation axée sur le développement de nombreuses habiletés.

Les lieux et programmes de formation doivent tenir compte des besoins nouveaux qui émergent actuellement. Selon certains penseurs et praticiens, la modification des attitudes (qualités relatives à la tâche) passe avant la maîtrise des habiletés académiques nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant.

Conséquemment le développement de politiques nouvelles de formation doit prendre en considération l'effacement de la monotechnicité.

3.1.1.6 Développement de la relation objectifs-moyens-résultats.

Dans le contexte social actuel, l'enseignant remplit des tâches de plus en plus diversifiées. Il n'est plus le seul dispensateur d'un savoir à déverser quotidiennement aux enfants dont il a la charge.

Un examen approfondi et permanent de la tâche permet de développer des objectifs de formation conformes aux exigences nouvelles: acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais aussi le savoir-être dans sa fonction et son milieu de travail.

Aux Etats-Unis, les programmes de formation basés sur les compétences et les performances continuent de connaître un vif succès.

Les programmes de cette nature se sont multipliés et une intéressante bibliographie a été publiée par l'American Association of Colleges for Teacher Education and the Eric Clearinghouse on Teacher Education: Performance - Based Teacher Education. An Annotated Bibliography (Washington, D.C. 1972, 59 p.).

Certaines universités américaines poursuivent des expériences de formation initiale et continue basées sur les compétences et performances;

ces programmes s'inspirent des théories behavioristes et sont loin de faire l'unanimité. (C/PBTE, Université de Houston. - cf. 3.2.5.1).

Il a été démontré que des objectifs clairs, des contenus mieux adaptés et une évaluation continue des résultats obtenus amélioraient grandement la qualité de l'action éducative des enseignants.

Cette approche a aussi été appliquée en Europe. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'analyse des objectifs de la formation des enseignants. Parmi eux, G. Mialaret souligne que les progrès dans la formation des maîtres résident peut-être dans les deux points suivants:

1. une analyse explicite des objectifs, des méthodes, des processus de formation
2. un souci scientifique d'ajustements constants de l'action et de ses effets. (Problèmes actuels de la formation des éducateurs, dans Les Sciences de l'éducation, vol. 6 no 2-3, avril-septembre 1973, pp. 183-211).

3.1.2 Convergences.

La littérature parcourue nous engage à tenir compte des tendances internationales si l'on veut repenser la formation et le perfectionnement des enseignants au plan national ou local.

Gérard Rochais a exploré les facteurs ouvrant la voie aux modalités nouvelles de perfectionnement des personnels scolaires, soient: la continuité dans la formation, le développement des systèmes de soutien professionnel, l'éclatement des lieux de formation et le développement de la relation objectifs-moyens-résultats. Au Québec, particulièrement à la C.E.C.M., il est possible de constater l'influence des facteurs identifiés par cet auteur. Nous citerons donc quelques exemples permettant d'illustrer notre problématique locale ou nationale, soulignant ainsi les

points de convergences possibles avec la situation internationale décrite par Gérard Rochais.

3.1.2.1 Continuité dans la formation.

Les documents d'orientation du système scolaire québécois et les documents d'orientation du perfectionnement analysés au chapitre 2 témoignent d'une remise en question constante de l'école, de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres: d'une part la hausse des standards de qualité de la formation a fait en sorte que la moyenne des années de scolarité est passée de 13 à 16 ans entre 1965 et 1980 (passage du brevet B au brevet A ou baccalauréat spécialisé, etc...); d'autre part on assiste au développement de formules nouvelles axées sur la continuité de la formation. (Exemples: réseau de formation, maîtrise professionnelle dans le milieu, etc...). Ces tendances seront explicitées au chapitre 4 et les programmes de perfectionnement CECM seront analysés à l'item 3.3.

Les changements de valeurs (révolution tranquille), le développement de la recherche et son impact sur les approches pédagogiques ont souligné davantage le caractère provisoire des savoirs et la nécessité d'une formation continue.

3.1.2.2 Développement d'un système de soutien professionnel.

Le développement d'un système de soutien professionnel est un facteur qui ouvre la voie aux modalités nouvelles de perfectionnement des personnels scolaires québécois. Par exemple, les commissions scolaires, les syndicats d'enseignants et le ministère de l'Education ont convenu de cette nécessité: ainsi est apparu le conseiller pédagogique, ce nouveau

formateur qui aide l'enseignant dans des champs précis, celui qui assure dans la pratique quotidienne une continuité à la formation. A la C.E.C.M. les professionnels parapédagogiques (conseillers en orthopédagogie, psychologues, conseillers d'orientation, travailleurs sociaux, infirmières) sont membres à part entière des équipes-écoles et leur action de formation rejoint de plus en plus l'enseignant dans sa classe.

Les directeurs d'école et leurs adjoints ont également vu leur rôle se modifier: par le biais du projet éducatif de l'école, ils répondront de la pédagogie générale de leur milieu. Sous la poussée de l'évolution institutionnelle, leurs habiletés administratives doivent faciliter l'exercice de leur leadership. L'analyse d'expériences novatrices fait ressortir à quel point certains sont de véritables formateurs dans leur école. La législation scolaire (loi 71) confirme l'importance de ce rôle.

3.1.2.3 Eclatement des lieux de formation.

Le Rapport Parent, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, suggérait que la formation des maîtres soit assumée par l'université. De l'application de cette recommandation a découlé la disparition des écoles normales.

Au Québec, le nombre de projets d'expérimentations de formation en cours d'emploi est étonnant. Malheureusement les nombreuses stratégies mises de l'avant ne s'appuient pas toujours sur une analyse sérieuse des besoins ni sur une étude en profondeur des objectifs de l'éducation. Consulter la Bibliographie annotée de l'Enseignement supérieur au Québec, (Tome 2) suffit pour s'en convaincre. Ce problème a également été soulevé

par la commission d'étude sur les universités dans le Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (p. 117).

Les différentes politiques de formation mises de l'avant par le ministère de l'Education et analysées au chapitre 2 nous ont permis de constater que les solutions sont compartimentées et incomplètes.

A la C.E.C.M. il est possible de se rendre compte de l'évolution poursuivie: plusieurs intervenants réclament un perfectionnement qui les rejoigne dans leur milieu de travail, leur accordant en plus la possibilité de choisir leurs expériences d'apprentissage.

Une voie semble de plus en plus privilégiée: les commissions scolaires et les universités élaborant conjointement des modèles de perfectionnement qui tiennent compte des besoins identifiés. Plusieurs projets sont déjà en application à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke: maîtrise professionnelle en orthopédagogie, maîtrise pour les enseignants oeuvrant auprès des handicapés physiques, maîtrise dans le milieu, etc...

3.1.2.4 Formation des formateurs d'enseignants.

La même problématique développée en 3.1.1.4 se retrouve à l'échelon québécois. La multiplication des modèles de formation continue fait en sorte que de plus en plus d'enseignants constatent l'absence d'expérience pédagogique chez leurs formateurs, ou même de compétence en regard de certains handicaps: cécité, surdité, handicap moteur, etc... D'où la nécessité d'élargir le cadre des intervenants par le biais de spécialistes extra universitaires.

3.1.2.5 Effacement de la monotechnicité.

Les maîtres québécois ont été formés pour enseigner à des niveaux précis auprès de clientèles spécifiques ou dans une discipline particulière: pré-scolaire, élémentaire, orthopédagogie, musique, chimie, éducation physique, etc... La nécessité de considérer l'enfant globalement, l'application de la politique d'intégration du M.E.Q., le travail en équipe multi-disciplinaire, le développement de programmes et d'approches nouvelles, l'implication des parents à l'école, font ressortir la nécessité d'une formation axée sur le développement de nombreuses habiletés.

Cette tendance locale est donc un facteur ouvrant la voie aux modalités nouvelles de perfectionnement telles que définies par Gérard Rochais au plan international.

3.1.2.6 Développement de la relation objectifs-moyens-résultats.

Dans l'Ecole Québécoise (1976) le ministère de l'Education a pris l'engagement de financer des projets-pilotes visant le développement de modèles de services adaptés aux besoins particuliers de certains élèves. La présentation, la supervision et l'évaluation de ces projets passent par les étapes suivantes: détermination des objectifs, choix des moyens pour les atteindre, analyse des résultats. Cette démarche doit précéder l'implantation généralisée des modèles expérimentés.

Depuis plusieurs années la C.E.C.M. utilise cette approche: projet MELI (méthode expérimentale de lecture individualisée), les projets du groupe MODIF (modification de comportement) appliqués à la lecture, jeux d'apprentissage, tutorat, etc... Le vécu antérieur démontre que des contenus

clairs, des moyens adaptés et une évaluation continue des résultats améliorent la qualité de l'enseignement.

3.1.3 Conclusion.

La recension effectuée ne couvre pas l'ensemble des facteurs ouvrant la voie à des modalités nouvelles de perfectionnement. Pour notre groupe de recherche, les tendances internationales avancées par Gérard Rochais se vérifient cependant au Québec et à la C.E.C.M.

3.2 Typologie des modèles de perfectionnement.

Notre but étant de souligner les changements qui s'opèrent dans les programmes de perfectionnement mis sur pied à la C.E.C.M. depuis quelque vingt années, le nombre de documents explorés à fait naître le besoin de classer, de regrouper et d'ordonner cette masse d'information. Il convenait donc d'avoir recours à un instrument permettant l'atteinte de cet objectif.

3.2.1 Définition de la typologie.

La collecte des données relatives aux diverses formules de perfectionnement a permis le regroupement d'expériences similaires qu'il devenait alors possible d'identifier comme de véritables modèles de formation. Nous nous sommes alors interrogés sur l'existence d'une grille facilitant l'analyse des modèles existants. Cet outil d'investigation et de classement s'avère être une typologie. Le Petit Robert propose la définition suivante:

> Typologie: science de l'élaboration des types facilitant l'analyse d'une réalité complexe et la classification.

3.2.2 Choix et fonction.

Trois typologies ont été étudiées: la première est issue d'un article intitulé "La formation des maîtres, problématique et tendances actuelles"par Lucien Loriot, la deuxième est extraite du volume "The Adult Learner, A Neglicted Species" de Malcom Knowles, la troisième a été mise de l'avant par le groupe C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation).

3.2.2.1 Lucien Loriot.

Lucien Loriot propose de classer les modèles en deux grandes catégories: les approches fonctionnelles et les approches fondamentales. D'une part les approches fonctionnelles sont des formules de formation et de perfectionnement qui considèrent l'école comme une fonction de la société, témoignant ainsi d'une plus grande adéquation entre ces deux paliers: elles se veulent axées sur l'immédiat.

D'autre part lorsque la structure de l'école est privilégiée au-delà des simples besoins de la société, les formules se regroupent sous l'appellation "approches fondamentales". Celles-ci considèrent l'avenir, elles sont donc prospectives.

Cette typologie peut sembler adéquate car elle correspond, dans une certaine mesure, à une idéologie qui a cours actuellement: l'école au service de la société. Par contre, elle comporte quelques faiblesses: elle ne permet pas de cerner adéquatement les contenus que les modèles de formation véhiculent, de même que l'objectif visé, la place de l'expérience, le type d'évaluation et le rôle du formateur. La réponse ou la non-réponse aux besoins de la société devient le seul critère de classement.

Etant trop restrictive, la typologie proposée par Lucien Loriot ne saurait être retenue.

3.2.2.2 Malcom Knowles.

Malcom Knowles propose de regrouper les formations selon les modalités de diffusion des apprentissages. D'après cet auteur, la provenance des connaissances véhiculées détermine une modalité de classement de la formation. Les formations sont dites passives lorsque les contenus sont prédéterminés et communiqués par un professeur dans un cours magistral. Cependant, elles sont actives lorsque ces mêmes contenus sont accessibles par des lectures, par des experts ou des personnes-ressources. Lorsque la formation ou le perfectionnement a lieu pendant le travail et les expériences de vie, elle revêt un caractère d'autant plus actif.

La typologie de Knowles a une valeur certaine. Elle permet de préciser les points d'appui et l'orientation de la formation: la détermination des contenus d'apprentissage tient compte ou ignore les besoins des formés.

A cause de toutes les données à considérer dans l'analyse et la classification des formules et perfectionnements C.E.C.M., la typologie proposée par Malcom Knowles ne sera pas privilégiée dans le cadre de cette recherche.

3.2.2.3 C.O.P.I.E.

La revue de littérature et les échanges avec plusieurs personnes-ressources qui font autorité en perfectionnement et en formation des maîtres nous amènent à retenir la typologie mise de l'avant par COPIE.

Selon les auteurs du groupe, la typologie a une triple fonction:

1° au niveau de la recherche, elle permet de mieux comprendre la réalité, de mieux la saisir. Cette réalité devient ainsi plus significative;

2° la typologie permet aussi de dégager le sens des problèmes touchés, de le préciser voire même de le renouveler; elle a une "valeur heuristique";

3° la typologie permet enfin de faire l'inventaire des formules et, particulièrement des notions véhiculées. Il s'agit ici d'une fonction "thématique".

Les auteurs soulignent également que la grille utilisée doit permettre le classement de tous les éléments des expériences recensées. Nous retenons donc la typologie du groupe COPIE car elle permet de mieux comprendre la réalité, de dégager le sens des problèmes touchés et de faire l'inventaire des formules ou notions véhiculées; elle constitue l'instrument jugé le plus adéquat par notre groupe de recherche.

> "La typologie permet de rapporter les pratiques
> et les discours à l'inspiration centrale qui
> leur donne sens".
> (Cahiers de COPIE, p.153).

3.2.3 Définition des termes utilisés.

L'inventaire des différentes formules de formation et de perfectionnement nous conduit à explorer un certain nombre de termes qui sont liés à la compréhension des formules.

Nous devons arriver à définir le concept qu'ils recouvrent afin d'en établir la portée et la limite. Notre groupe de recherche a établi un

consensus autour des termes employés. Pour les chapitres qui suivront nous nous appuierons sur les définitions avancées.

OBJECTIF:

Dans un système de formation, l'objectif est posé explicitement comme tel, et fait l'objet d'énoncé, à un moment ou à un autre, de la part de l'une ou l'autre partie en cause (Cahier du COPIE, *typologie*, p.159).

TRANSFERT:

Dans la psychologie de l'apprentissage, le transfert se présente comme la répétition d'un "pattern" de conduite en face d'une situation identique ou équivalente . L'idée de similitude, dans la réponse, dans la stimulation, explique donc le transfert.

Il est possible que les acquis faits dans une situation puissent être appliqués dans une autre situation (cahier du COPIE, *point de problématique*, p.30).

EVALUATION:

Par rapport au concept de mesure qui s'applique à la collecte des données sur une ou plusieurs dimensions de l'objet étudié, à l'aide d'un instrument approprié, le concept d'évaluation désigne un jugement ainsi que l'interprétation que l'on donne de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié dans une perspective opérationnelle de prise de décision. (Cahiers du COPIE, *point de problématique*, p.59).

EXPERIENCE VECUE:

L'expérience vécue est l'acte où se fusionnent les faits et l'appréhension théorique. (Cahier du COPIE, point de *problématique*, p.26).

PHILOSOPHIE:

La philosophie c'est l'assise conceptuelle d'un modèle de formation qui guide et oriente son développement.

FORMES INSTITUTIONNELLES:

Les formes institutionnelles sont l'organisation pratique du modèle théorique retenu et de la philosophie véhiculée (stages, cours, horaires, etc...).

FORMATEUR:

Le formateur est la personne qui a comme rôle et tâche de préparer les futurs enseignants et de mieux habiliter ceux qui sont en exercice.

RECHERCHE:

La recherche se définit comme l'ensemble des activités destinées à fournir des explications.

L'activité de recherche demeure inséparable d'une attitude fondamentale du sujet, impliquant le refus de subir, le désir de remettre en question et la volonté de s'engager personnellement. (Cahier du COPIE, typologie, p. 169).

3.2.4 Typologie du groupe COPIE.

La typologie proposée par COPIE regroupe les formules de perfectionnement en trois modèles de formation: les modèles centrés sur les acquisitions, les modèles centrés sur la démarche et les modèles centrés sur l'analyse.

Nous présenterons dans les pages qui suivent la description de ces modèles à partir des paramètres suivants: définition, philosophie sous-jacente, objectifs visés, contenus et modalités, expériences vécues,

transfert, formes institutionnelles, type d'évaluation, rôle du formateur, recherche et enfin le lien qu'il est possible d'établir entre la formation initiale et la formation continue.

Les tableaux mettent en évidence certains aspects propres à chacun des modèles. Les distinctions et les oppositions n'ont pas un caractère normatif: aucun des modèles ne peut s'approprier le qualificatif de "bon" modèle et de ce fait être privilégié par rapport aux autres. Chacun est construit à partir de l'objectif majeur poursuivi par l'action de la formation et fait référence à une philosophie ou à une conception de la formation.

Le modèle d'acquisition est centré sur les acquisitions de connaissances et de savoir-faire pédagogiques. La fonction de l'apprentissage est essentiellement de reproduire des comportements. L'expérience vécue par le formé tient peu de place.

Le modèle de démarche est centré sur le cheminement individuel ou collectif du formé. C'est l'appropriation personnelle des objectifs qui oriente la créativité permettant l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet de formation.

Le modèle d'analyse est centré sur la capacité d'analyse. La conscientisation, la modification des perceptions sont considérées comme les déclencheurs du processus de changement. Le formé est nettement au coeur de sa formation. C'est à partir de ses besoins, de ses perspectives, de ses rapports au milieu, aux autres, ou à l'institution que le projet de formation ou de perfectionnement s'élabore.

	Modèle centré sur les acquisitions	Modèle centré sur la démarche	Modèle centré sur l'analyse
Définition	Dans ce modèle les connaissances à acquérir sont privilégiées. L'action de formation s'identifie à la transmission des connaissances, des savoirs et à certains exercices d'entraînement au savoir-faire pédagogique.	Ce modèle propose le vécu des expériences. Le formé, à travers ses expériences vécues, fait des choix, élabore et met en oeuvre des projets plus ou moins éloignés de ses préoccupations professionnelles. Les objectifs d'apprentissage ou d'acquisition ne sont pas totalement absents.	Ce modèle vise le changement de la personne en proposant des modalités de travail sur soi, ses perceptions, ses rapports aux autres et à l'institution. Il implique le formé et l'engage dans une analyse des situations en proposant des activités qui permettent de mieux comprendre les situations, de mieux clarifier ses attentes et désirs, de mieux se situer personnellement et professionnellement.
Philosophie	La formation est un apprentissage visant essentiellement la reproduction des modèles et des comportements déterminés.	La formation est une appropriation personnelle orientée vers la créativité, l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet.	La formation est une conscientisation: la modification des perceptions est considérée comme le déclencheur de tout processus de changement.
Objectifs	Ils se posent strictement en termes d'accroissement, d'approvisionnement du savoir et d'initiation au savoir-faire pédagogique. Les acquisitions sont d'ordre académique et didactique.	Ils sont énoncés en termes de changement ou d'évolution de la personne. Lorsqu'un individu accomplit une démarche expérientielle ou intellectuelle, il se trouve confronté à des réalités permettant à sa personnalité de se former.	Ils visent un changement personnel d'attitudes et de comportements. Les objectifs d'apprentissage ou d'expériences professionnelles ne sont poursuivis que lorsque le sujet lui-même les énonce et les met en oeuvre.
Contenus et Modalités	Ils sont organisés sous forme de programme, (listes d'objectifs) selon la logique de la discipline étudiée. Les acquisitions précèdent les applications.	Ils sont déterminés par un souci de décloisonnement et d'assouplissement. Le cadre choisi doit faciliter la prise en charge de sa propre formation.	Ils ont leur origine dans les lieux où se pratique l'analyse des besoins de formation (groupes d'évolution, entretiens, etc...). Ils utilisent les formes de sensibilisation verbales ou non-verbales et des registres d'analyse interactionnelle, relationnelle, institutionnelle ou sociologique.

Expérience vécue	L'expérience constitue une situation de performance faisant suite aux acquisitions.	La formation procède du vécu de chacun. L'expérience peut déterminer les contenus d'apprentissage et la mise en oeuvre de projets personnels.	Elle est individuelle et centrée sur le "je".
Transfert	Les comportements auxquels les formés s'entraînent sont directement transférables aux situations pédagogiques.	C'est la capacité de s'adapter à des situations nouvelles.	Les contenus de formation sont intimement liés à la pratique de l'enseignement.
Formes institutionnelles	Les formules institutionnelles retenues privilégient habituellement la période de formation initiale pour l'accumulation des savoirs et des compétences.	Les formules privilégiées permettent la continuité entre la formation initiale et la formation continue, entre la théorie et la pratique (horaires flexibles, possibilités d'observation sur le terrain, etc...).	Les formations initiale, continue, professionnelle et scientifique font partie d'un processus unique de formation de la personne à son rôle professionnel et social d'enseignant. Les lieux de formation sont multiples et articulés à l'institution éducative.
Evaluation	Il s'agit de vérifier l'acquisition des savoirs et savoir-faire. L'évaluation prend la forme de tests ou d'examens de type traditionnel.	Elle porte sur la démarche et l'accompagne: d'où la notion de contrôle continu. Elle prend la forme de mémoires, de travaux-synthèses, de compte rendus, d'observations ou d'expériences.	Elle ne se distingue pas de la formation elle-même car elle est l'élucidation des péripéties de la formation. Elle prend la forme d'une auto-évaluation: lorsque le sujet en ressent le besoin il peut s'aider de contrôles extérieurs en vue d'assurer sa démarche et de se fixer de nouveaux objectifs.
Formateur	Un enseignant spécialisé au niveau d'une discipline donne des cours et contrôle les activités pratiques sur le terrain.	Le formateur fait partie de l'équipe pluridisciplinaire. Il assume la fonction d'animateur en vue d'organiser et de faciliter la démarche de formation.	Le formateur entraîne les sujets à l'analyse de leurs comportements, attitudes et situations de travail.

<u>Recherche</u>	Dans ce modèle il s'agit d'une formation visant la compréhension des résultats de recherche ou la cueillette de données d'expérimentation.	La recherche devient une partie importante de la formation comme moyen de gérer le processus d'appropriation du savoir. Elle trouve sa place dans la formation initiale et dans la formation continue.	Dans ce modèle, recherche et formation se rejoignent et se confondent.
<u>Formation initiale vs Formation continue</u>	Dans ce modèle la formation continue suit la formation initiale se constituant en une succession de recyclages, avec les possibilités de validation et de sanctions correspondantes.	Dans ce modèle, la formation initiale permet au futur enseignant de s'approprier les moyens de sa formation continue.	Dans ce modèle, la notion de continuité est incluse dans la formation initiale. La formation continue a alors pour objet d'aider l'enseignant à analyser ses besoins, à confronter ceux-ci à son environnement, à faire un choix et à construire son itinéraire personnalisé de perfectionnement.

3.2.5 Illustration de la typologie COPIE.

Les missions d'observation du groupe COPIE sur la formation des enseignants ont fait l'objet de publications relatant des expériences anglaises, françaises, scandinaves et nord-américaines (volume 1, 2, 3, Québec, 1979).

Ces lectures nous ont incités à éprouver la typologie mise de l'avant en vérifiant l'insertion des expériences dans la grille d'analyses retenue.

Nous avons donc considéré comme base de classement les critères suivants: la philosophie sous-jacente, les objectifs visés, le rôle et la place de l'expérience vécue ou visée chez le formé.

Voici la classification obtenue.

Modèles centrés sur les acquisitions.

- C/PBTE (Competency and/or Performance Based Teacher Education), Université de Houston;
- P.D.P. (Professional Development Program), Université Simon Fraser;
- Staff Development, Caroline du Nord;
- Micro enseignement, France;
- Projet "Lut" (formation initiale des enseignants), Suède.

Modèles centrés sur la démarche.

- TVIND (L'Ecole Normale Nécessaire), Danemark;
- Helping Professions, Université du Vermont;
- Projet D.L.H. (Ecole Royale d'Etudes Pédagogiques), Danemark;
- A.R.P. (Année de rénovation pédagogique), France;
- CEFISEM (Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants), France;

- T.I.P.S. (Teacher Induction Pilot Scheive), Grande-Bretagne;
- Projet "Plus" (Formation en cours d'emploi des chefs d'établissement), Suède.

La plupart des modèles de formation et de perfectionnement se classent parmi les modèles d'acquisition et de démarche. D'après notre investigation, il semble que les projets de perfectionnement de forme institutionnelle deviennent des modèles centrés sur l'analyse. COPIE fournit une explication quant à cette constatation:

> La typologie établit un ordre d'intégration progressive entre les principaux aspects de la formation, la démarche incluant et réorganisant l'acquisition de connaissances, l'analyse incluant et les démarches et les acquisitions et explicitant leur sens. (Les cahiers de COPIE III, Une typologie, p. 156).

Selon les auteurs, un projet de perfectionnement de type démarche peut comporter des contenus d'acquisitions; de même un projet de type modèle d'analyse peut également inclure des contenus d'acquisition prédéterminés assortis d'une démarche permettant aux formés un choix d'expériences d'apprentissage.

Concernant le modèle d'analyse, deux projets ont retenu notre attention suite à la revue de littérature effectuée:

- Pédagogie institutionnelle de Lobrot, France;
- Ecole Jonathan, Québec.

Afin de bien saisir les particularités inhérentes à chacun des modèles, nous illustrerons la typologie par une expérience de formation.

3.2.5.1 Modèle d'acquisition: C/PBTE

Le Competency and/or Performance Based Teacher Education est une formule de formation appliquée à l'Université de Houston. Cette expérience

américaine met à notre portée un programme influencé par l'approche bevavioriste.

Le C/PBTE accorde une large part à l'individualisation dans la formation des maîtres, ce qui constitue une préoccupation majeure pour notre groupe. Il comporte des objectifs d'acquisitions tout en présentant une certaine sophistication des moyens proposés pour les atteindre.

Ce programme doit son origine au courant de contestation des "Teachers Colleges" qui a eu cours dans les années 1950. Le mouvement remettait en question l'efficacité de la formation des maîtres.

Les objectifs visés se résument comme suit:

- former un professionnel de l'enseignement qui maîtrise les techniques de base de sa profession, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire pédagogiques;
- développer les compétences des futurs enseignants à la lumière de la tâche qu'ils ont à accomplir;
- améliorer la formation des enseignants par des programmes innovateurs, expérimentaux.

Le C/PBTE de l'Université de Houston pourrait se définir comme une méthode modulaire d'acquisition individuelle de savoir-faire dont les critères de performance sont déterminés à l'avance mais où le cheminement et le rythme sont laissés à chaque étudiant. (COPIE, Mission d'observation, vol. 3, p.5).

Un postulat courant dans les milieux scolaires veut que l'enseignant ait tendance à reproduire sa propre formation: d'où la nécessité d'acquérir des compétences de type "savoirs".

L'idée centrale du programme est l'individualisation de l'enseignement, car cette approche tient compte des différences entre les étudiants tant sur le plan des motivations que des habiletés et des besoins. Ce système veut fournir à chacun l'occasion d'aller à son rythme et selon un itinéraire permettant la maîtrise des objectifs spécifiés. Le C/PBTE met l'accent particulièrement sur le processus d'apprentissage (learning) plutôt que sur le processus d'enseignement (teaching). Le modèle pédagogique mis de l'avant est le même que celui vécu par les futurs enseignants au cours de leurs études primaires et secondaires.

Le contenu offre les connaissances jugées de base dans les différentes facultés spécialisées, et ce pour un minimum de soixante heures par semestre durant les deux années de formation. Par la suite, l'étudiant s'inscrit à des cours spécifiques d'une durée de trente-six heures s'il se destine au primaire, et de quarante-huit heures s'il s'oriente vers le secondaire.

Quant aux cours de formation professionnelle, la faculté d'éducation de l'Université de Houston les présente sous forme d'habiletés à acquérir. Cette formation professionnelle représente l'équivalent des deux années de formation à temps plein pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement primaire. Pour ceux qui se dirigent vers l'enseignement de niveau secondaire, les cours de formation professionnelle exigent douze heures par semestre.

En plus des cours académiques, le C/PBTE impose un stage d'enseignement continu de six heures par semestre soit une durée de quatre-vingt-dix heures par année, suivi d'un stage intensif d'un semestre. Celui-ci se situe à la fin de la formation et constitue la probation donnant

accès à la certification. La durée totale du stage se déroule au niveau pédagogique auquel se destine l'étudiant.

Les formateurs (professeurs de l'université) organisent et préparent les unités d'apprentissage. Cette préparation comporte la définition, le choix des contenus, de la méthodologie, des moyens permettant l'atteint des objectifs (lectures, matériel audio-visuel, jeu de rôle, séminaire, etc...). De plus, le formateur doit organiser et animer les séminaires de travail en groupe.

Les périodes de stage sont contrôlées par un superviseur universitaire, lequel travaille en collaboration avec les maîtres d'application du milieu.

L'évaluation tient une place importante et elle se divise en deux phases pour chaque module: la préévaluation et la post-évaluation. La préévaluation de type diagnostique précède l'activité d'apprentissage. Elle poursuit deux objectifs: vérifier si l'étudiant maîtrise tous les objectifs du module avant de passer à un autre et le diriger vers des activités non maîtrisées.

La post-évaluation suit l'activité d'apprentissage; elle se fait à partir de tests objectifs, d'examens (question à développement), de jeux de rôles, de productions de documents audio-visuels. Elle est suivie d'une rétroaction permettant à l'étudiant d'identifier les activités menant à la maîtrise des objectifs. Lorsqu'ils sont tous atteints l'étudiant est alors autorisé à passer au module suivant.

Le C/FBTE ne néglige pas les procédures de sélection des étudiants. Une première étape de type académique se fait à l'entrée du cursus. On

procède également à une auto-sélection alimentée par les évaluations et à une rétrospective des critères de performance tout au cours du programme. De plus, le stage intensif amène certains étudiants à se réorienter vers une autre profession.

Selon notre groupe de recherche, le C/PBTE, à partir des aspects fondamentaux de la typologie retenue, constitue un modèle centré sur les acquisitions, c'est-à-dire que l'action de formation s'identifie à la transmission de connaissances, de savoirs et à certains exercices d'entraînement au savoir-faire pédagogique.

3.2.5.2 Modèle de démarche: CEFISEM.

Les formules recensées pour illustrer le modèle de démarche offraient un intérêt particulier quant à leur approche, leur contenu ou leur stratégie.

L'expérience de perfectionnement de Douai (Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants) s'adresse aux enseignants oeuvrant auprès d'élèves immigrants. Depuis l'adoption de la Loi 101 au Québec, la scolarisation des enfants immigrants fait partie de la problématique du milieu scolaire montréalais. De plus le CEFISEM s'adresse à des enseignants en exercice. Pour ces raisons notre groupe de recherche a choisi cette formule pour illustrer le modèle de démarche, car il entend proposer un type de perfectionnement tenant compte de cette particularité chez les enseignants de la CECM (chapitre 4).

Les autorités ministérielles françaises devant le problème de l'échec scolaire de l'enfant immigrant décidèrent de lui assurer un enseignement de soutien. Conséquemment, bon nombre de postes d'enseignants ont été

créés et la question du perfectionnement a surgi avec acuité. Le CEFISEM est rattaché à l'Ecole Normale des Institutrices de Douai et il a été mis en oeuvre en septembre 1975.

Les objectifs du programme sont les suivants:

- assurer à l'enfant immigrant une meilleure adaptation au milieu d'accueil;
- permettre à l'enfant immigrant d'assumer son identité culturelle et sociale;
- favoriser chez les enseignants en formation un comportement adapté en regard des besoins et de la scolarisation de ces élèves;
- amener les enseignants en formation à établir un lien entre l'école et la famille.

La pédagogie reliée à ce projet constitue le pivot de la formation dont l'élaboration repose sur les enseignants et les formateurs.

Les formés déterminent les étapes, les objectifs à poursuivre, le contenu et l'évaluation de cette formation. Au fur et à mesure que s'élabore le projet, les besoins identifiés et exprimés par le groupe suscitent les apports théoriques jugés utiles à leur action dans le milieu. Ils peuvent être du domaine linguistique, sociologique ou psychologique.

Le perfectionnement se donne en alternance. Au rythme d'une journée par semaine, les enseignants en exercice se retrouvent à l'école normale pour participer à des séminaires. Durant la semaine ils prennent en charge des groupes d'enfants immigrants. Les rencontres hebdomadaires facilitent l'élaboration progressive du projet pédagogique de formation. Le retour dans le milieu permet de transposer, d'appliquer sur le terrain ce qui a été vécu au Centre. Ces rencontres permettent aux enseignants

en formation de confronter leurs expériences, d'identifier les difficultés vécues et de poursuivre l'élaboration de leur projet de perfectionnement.

Le rôle principal des formateurs est de faire définir par le groupe les objectifs et la démarche privilégiée. De plus, ils se rendent dans les classes superviser et participer au travail de l'enseignant. L'équipe de formateurs se compose de cinq membres à temps plein: une conseillère pédagogique responsable du Centre, un professeur d'enseignement général de collège, deux instituteurs-animateurs, les professeurs de l'école normale: un linguiste, deux spécialistes des disciplines d'éveil, un professeur de mathématique. Deux psycho-pédagogues viennent se greffer à l'expérience et constituent l'équipe oeuvrant à temps partiel.

La formule CEFISEM accorde une très large place à l'expérience. Tout le développement du projet s'articule à partir du vécu quotidien des enseignants travaillant auprès des enfants immigrants.

Il n'y a aucun examen et aucun diplôme décerné à la fin du programme. L'évaluation se fait régulièrement au cours des sessions hebdomadaires à partir de la rétroaction des enseignants en perfectionnement. Cette évaluation est vivifiée du fait que les formateurs se rendent régulièrement dans les classes et qu'ils participent au travail des formés.

La formule mise de l'avant est donc un modèle de démarche, c'est-à-dire que le maître en exercice, par ses expériences vécues fait des choix, élabore et met en oeuvre des projets proches de ses préoccupations professionnelles. Les aspects fondamentaux du modèle de démarche se vérifient dans cette expérience de perfectionnement.

3.2.5.3 Modèle d'analyse : Ecole Jonathan.

Afin d'illustrer le modèle d'analyse nous avons opté pour la formule de perfectionnement vécue à l'école Jonathan. Les initiateurs du projet ont voulu que le perfectionnement des enseignants se modèle essentiellement sur les mêmes objectifs que ceux poursuivis auprès des enfants, les appliquant aux adultes exerçant leur fonction d'éducateurs à cette école.

Les objectifs de l'école Jonathan sont les suivants:

- instaurer une école alternative au sein du système public et étudier les stratégies d'innovation en éducation primaire;
- développer un nouveau modèle éducatif essentiellement centré sur le développement intégral de l'élève. Cette école veut être un véritable milieu de vie pour l'enfant et souhaite que celui-ci soit le guide pédagogique de l'éducateur;
- faire de l'école une réelle entreprise communautaire capable de s'autodéterminer c'est-à-dire, une entreprise définie, gérée et évaluée par la collectivité qui la compose. (Document d'information, juin 1977, p.3, 6 et 18 <u>Ecole - recherche Jonathan</u>).

A l'école Jonathan l'enseignant voit à organiser le milieu éducatif pour qu'il corresponde à la dynamique du groupe d'enfants. De plus l'éducateur assume un tutorat pédagogique: il aide l'enfant à préciser ses objectifs, à planifier les étapes de réalisation, à autoévaluer ses performances et ses apprentissages. L'élève et le maître doivent observer, évaluer et porter une réflexion critique sur le processus et les résultats obtenus.

Comme le mentionne Charles Caouette dans le Rapport d'étape de janvier 1975, "l'éducateur se trouve engagé d'emblée dans une activité de recherche et de perfectionnement professionnel".

L'éducateur est placé dans une situation de recherche-action: il lui faut analyser aussi systématiquement que possible ce qui est vécu et appris par chacun. (Document d'information, Ecole-recherche, juin 1977, p.5).

S'il veut vivre de façon cohérente le projet de l'école Jonathan, il doit être lui-même engagé dans une véritable démarche de changement, de remise en question, tant de ses valeurs que de son agir quotidien. (Document d'information Ecole-recherche Jonathan, juin 1977, p.18).

Quant à l'analyse effectuée en regard de ses attitudes et de ses comportements, c'est à chaque moment de son agir que l'éducateur doit en prendre conscience. En regard du vécu et de l'apprentissage de chaque enfant le modèle d'analyse systématique plus ouvert et pluraliste est privilégié. (Document d'information, juin 1977, p.5).

Appliquée au vécu et à l'apprentissage de chaque enfant, la recherche d'un nouveau modèle éducatif repose fondamentalement sur l'activité quotidienne des éducateurs: ceux-ci poursuivent constamment une démarche d'expérimentation et d'évaluation.

Le programme de perfectionnement des maîtres de l'école Jonathan s'élabore à partir des démarches, des questions de ses enseignants, de l'analyse qu'ils font de leurs attitudes, de leur vécu. Un tel fonctionnement tient compte des enfants dans le but de développer un nouveau modèle éducatif, et des autres partenaires soient les parents et le milieu, afin de créer une véritable entreprise communautaire.

Le perfectionnement se veut respectueux du rythme d'évolution de chaque individu impliqué. Le Rapport d'étape de l'an V (février 1980), précise que l'école sera le "lieu fécond de réflexion et de recherche sur l'éducation, de même que sur les st:atégies de changements et les conditions de l'innovation en éducation". (p.55).

L'originalité de cette conception de la formation réside dans le fait que l'enfant et l'enseignant sont engagés dans une même démarche de perfectionnement: tous deux "apprennent à apprendre". Chacun vise un changement personnel d'attitudes et de comportements en fonction de ses prises de conscience. L'expérience de formation est supportée et encadrée par la faculté d'Education permanente de l'Université de Montréal.

Elle constitue donc par ses orientations et ses données fondamentales, une illustration des modèles centrés sur l'analyse. De plus, recherche et formation se confondent et suivent un itinéraire personnalisé.

Après avoir choisi, présenté et illustré la typologie du groupe COPIE nous effectuerons une investigation sommaire des programmes de perfectionnement des maîtres à la CECM de 1960 à 1980.

3.3 Le perfectionnement à la CECM.

Le nombre de documents explorés a fait naître le besoin de classer, de regrouper et d'ordonner l'information recueillie. Le recensement des formules permettra leur classification à l'intérieur de la grille retenue,soit celle du groupe COPIE. Par la suite nous tenterons de caractériser l'orientation du perfectionnement en cours d'emploi à la CECM comme nous l'avons fait au chapitre 2 concernant celle proposée par le ministère de l'Education. Notre objectif est de développer un

modèle de perfectionnement des maîtres propre à supporter l'application d'une politique d'intégration des élèves en difficulté.

Une investigation CECM présente de nombreux intérêts:

- la CECM est une commission scolaire qui regroupe les effectifs enseignants les plus importants en nombre dans la province;
- le perfectionnement des enseignants y a toujours tenu une place prépondérante. Le développement de nombreux programmes a fait l'objet d'investissements majeurs;
- la CECM a instauré une collaboration étroite avec les universités et cette tendance semble s'accentuer davantage avec les années;
- la plupart des membres du groupe de recherche ont participé à plusieurs de ces cours. Le recul des années, lié à une approche plus globale des modèles investigués dans le cadre de ce travail fournit l'occasion d'une démarche critique très motivante.

3.3.1 Nomenclature partielle des programmes de perfectionnement.

L'analyse des répertoires a permis le regroupement des formules de perfectionnement apparues durant les décennies 60-70 et 70-80. Les programmes de la première décennie sont en majorité des modèles centrés sur les acquisitions. L'évolution réelle semble se situer au coeur de la deuxième décennie. À cause du recul des années, de l'absence de ressources aux archives et du caractère périmé de certains documents (élimination), nous ne pouvons présenter qu'une nomenclature partielle des programmes mis sur pied.

3.3.1.1 Répertoire des programmes de la décennie 60-70.

Les tableaux suivants fournissent le titre du programme, l'année de diffusion, la population cible, les objectifs visés et la classification accordée par notre groupe à l'expérience analysée, selon la typologie retenue.

NOMENCLATURE PARTIELLE DES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT

A LA C.E.C.M.: DECENNIE 60-70

TITRE DU PROGRAMME : Entraînement aux méthodes nouvelles;

ANNEE DE DIFFUSION : 1960-62;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : recycler et mettre à jour les enseignants en regard des nouvelles méthodes pédagogiques;

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Formation des animateurs et des chefs de groupe;

ANNEE DE DIFFUSION : 1962-63;

POPULATION CIBLE : conseillers pédagogiques et chefs de groupe de niveau secondaire;

OBJECTIFS VISES : former les animateurs et les chefs de groupe du secondaire, en regard des matières académiques afin que ceux-ci animent les enseignants de leur milieu respectif;

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : SEMEA: Stage d'Entraînement aux Méthodes Actives;

ANNEE DE DIFFUSION : 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants de l'élémentaire;

OBJECTIFS VISES : amener les enseignants à travailler:

1. les principes et les techniques de l'école active;
2. l'animation de groupes de travail;
3. la sensibilisation aux relations humaines;
4. les ateliers pratiques et techniques de pédagogie active centrés sur l'enfant;

TYPOLOGIE : Modèle de démarche.

TITRE DU PROGRAMME : PASS: Projet d'Action Sociale et Scolaire;

ANNEE DE DIFFUSION : 1966;

POPULATION CIBLE : l'équipe école;

OBJECTIFS VISES :

1. améliorer la performance scolaire des élèves par un programme d'action multi-dimensionnelle à l'école Olier;
2. permettre au personnel de vivre un stage de dynamique de groupe qui renforce ce processus en centrant les participants sur leurs relations interpersonnelles.

TYPOLOGIE : Modèle de démarche.

TITRE DU PROGRAMME : Cours de psycho-motricité offert par le Centre de Formation en Education Spécialisée;

ANNEE DE DIFFUSION : 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants de l'enfance inadaptée;

OBJECTIFS VISES : habiliter les enseignants à l'enseignement de la psycho-motricité.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Formation des animateurs;

ANNEE DE DIFFUSION : mars 1966;

POPULATION CIBLE : les animateurs de matière;

OBJECTIFS VISES : habiliter les animateurs aux techniques d'animation ainsi qu'au contenu et au programme de chacune des matières.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Stage offert aux professeurs oeuvrant auprès des étudiants insuffisants visuels;

ANNEE DE DIFFUSION : avril 1966;

POPULATION CIBLE : trois enseignants;

LIEU DE FORMATION : stage à l'Université de Syracuse;

OBJECTIFS VISES :

1. connaître la nature des différentes maladies de l'oeil et leur impact sur les apprentissages scolaires;
2. explorer la nécessité d'adapter le matériel pédagogique;
3. développer une approche pédagogique tenant compte des limites du handicap visuel.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Méthode Cuisenaire;

ANNEE DE DIFFUSION : septembre 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants à l'élémentaire;

OBJECTIFS VISES : habiliter les enseignants de l'élémentaire à l'enseignement des mathématiques selon la méthode Cuisenaire.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Enseignement musical "Carl Orff";

ANNEE DE DIFFUSION : septembre 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : habiliter les enseignants à l'enseignement musical avec application de la méthode "Orff".

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Matières commerciales;

ANNEE DE DIFFUSION : septembre 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants des options "commerce";

OBJECTIFS VISES : rendre les enseignants aptes à enseigner les matières commerciales.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME	: Cours offerts aux professeurs des classes spéciales;
ANNEE DE DIFFUSION	: septembre 1966;
POPULATION CIBLE	: les enseignants des classes spéciales;
OBJECTIFS VISES	: habiliter les enseignants des classes spéciales à travailler au niveau de la récupération académique (retards d'apprentissage).
TYPOLOGIE	: Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME	: Cours de sciences;
ANNEE DE DIFFUSION	: septembre 1966;
POPULATION CIBLE	: les enseignants du secondaire;
OBJECTIFS VISES	: rendre les enseignants aptes à enseigner les sciences au secondaire.
TYPOLOGIE	: modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Cours de français, éducation physique et anglais;

ANNEE DE DIFFUSION : 6 septembre 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : suite aux modifications apportées aux programmes scolaires, rendre les enseignants aptes à enseigner chacune de ces matières.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Stage d'initiation en technique audio-visuelle;

ANNEE DE DIFFUSION : 6 septembre 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : habiliter les enseignants à l'utilisation du matériel audio-visuel.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Cours sur les troubles d'apprentissage en mathématiques;

ANNEE DE DIFFUSION : décembre 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants de l'orthopédagogie;

OBJECTIFS VISES : rendre les enseignants capables d'enseigner aux enfants présentant des troubles d'apprentissage en mathématiques.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Formation professionnelle aux niveaux occupationnel et initiation au travail;

ANNEE DE DIFFUSION : décembre 1966;

POPULATION CIBLE : les enseignants du secondaire;

OBJECTIFS VISES : faire prendre conscience aux enseignants des intérêts et capacités des étudiants.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Cours de religion, musique, éducation physique, sciences, maths, sciences familiales;

ANNEE DE DIFFUSION : été 1967;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : connaître les nouveaux objectifs des programmes et apprendre à utiliser un matériel pédagogique récent.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Cours de psychologie des adolescents;

ANNEE DE DIFFUSION : 1968-70;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : sensibiliser les enseignants aux comportements spécifiques à l'adolescence. On mise sur le fait qu'étant mieux informé l'enseignant tiendra compte de ces caractéristiques dans son contact avec les jeunes.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Cours de recyclage;

ANNEE DE DIFFUSION : 1968-69;

POPULATION CIBLE : les enseignants de l'élémentaire et du secondaire;

OBJECTIFS VISES : répondre à des besoins immédiats créés par des changements de tous genres; programmes, volumes, méthodes, techniques au sein de la plupart des disciplines.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : CHEM STUDY;

ANNEE DE DIFFUSION : 1965;

POPULATION CIBLE : les enseignants en chimie, niveau secondaire;

OBJECTIFS VISES : développer une approche systématique de la méthode scientifique et utiliser un nouveau matériel didactique.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

Caractéristiques de la décennie.

La préoccupation de développer le perfectionnement des personnels scolaires a pris forme à la CECM bien avant les recommandations du <u>Rapport Parent</u>.

Déjà au début des années soixante la Commission scolaire offrait à son personnel enseignant des sessions d'études, du temps de recyclage, des moments de mise à jour afin de sensibiliser, d'informer et de préparer les enseignants soit à une nouvelle approche pédagogique, soit à l'utilisation d'un matériel pédagogique ou à l'application d'un nouveau programme mis de l'avant par le Département de l'Instruction Publique.

La CECM réunissait sa population-cible en libérant les enseignants certains jours à des moments définis au cours de l'année scolaire ou en injectant des budgets de suppléance pour libérer de leurs fonctions les éducateurs impliqués.

Les animateurs pédagogiques ont à ce moment joué un rôle important dans l'organisation et l'animation des sessions. Chacun des services pédagogiques de la CECM prévoyait des budgets de perfectionnement, incluant les montants nécessaires à l'achat de matériel didactique.

Les programmes de perfectionnement CECM de la décennie 60-70 possèdent les caractéristiques suivantes:

<u>L'objectif</u> : Il s'agit de l'acquisition de nouvelles connaissances (savoirs) et de nouvelles techniques pédagogiques (savoir-faire).

<u>Les contenus</u> : Les programmes privilégient les acquisitions de connaissances. Les acquisitions précèdent l'application.

<u>L'expérience vécue</u>: Elle ne sert pas de point d'appui aux programmes. Elle peut être utilisée en tant que "mise en situation" par le dispensateur du programme. Nous déduisons qu'il s'agit d'une préoccupation méthodologique car elle n'est pas mentionnée comme telle dans la littérature parcourue.

<u>Le transfert</u> : L'entraînement des enseignants n'existe pas comme tel. Le maître doit transposer les objectifs d'acquisitions à sa situation pédagogique.

<u>Le formateur</u> : C'est un spécialiste dans une discipline donnée, un animateur pédagogique ou un enseignant.

Il convient donc d'affirmer que l'ensemble des programmes de cette décennie s'insèrent, selon notre typologie de référence, parmi les modèles de type acquisition.

Illustration d'un programme de type modèle d'acquisition.

Le CHEM Study est un programme de perfectionnement en sciences, introduit vers 1965 à la CECM.

L'objectif du cours se définit comme suit:

- habiliter les professeurs de cette matière à utiliser un nouveau matériel pédagogique pour l'enseignement de la chimie, et développer les approches pédagogiques inhérentes à ce matériel.

Les contenus présentés aux enseignants inscrits à ce programme les amenent à acquérir et à parfaire leurs connaissances en chimie en fonction des recherches et découvertes récentes en ce domaine.

Le cours permet une approche systématique de la méthode scientifique reliée à l'apprentissage des concepts de base en chimie moderne. La démarche rendue accessible aux étudiants du secondaire est la suivante: expérimentation, collecte de données, analyse, interprétation.

L'approche pédagogique privilégiée par le CHEM Study veut que l'étudiant effectue un cheminement personnel à partir de l'observation de différents phénomènes ou situations. Jusqu'aux années '60, l'enseignement de la chimie prenait la forme d'un cours magistral, agrémenté d'expériences où l'adolescent se comportait en spectateur. Le but de ce programme est donc d'initier les enseignants à de nouvelles techniques pédagogiques pour qu'ils puissent les mettre en oeuvre auprès des élèves.

Les cours de perfectionnement en sciences sont donnés par des spécialistes de cette discipline: professeurs, animateurs ou coordonnateurs.

Le maître acquiert des connaissances nouvelles qu'il doit lui-même transposer en situation pédagogique dans son milieu.

3.3.1.2 Répertoire des programmes de la décennie 70-80.

A partir des mêmes paramètres utilisés pour la décennie 60-70, les tableaux suivants nous fournissent la nomenclature partielle des programmes de la décennie 70-80.

On y retrouve des modèles de type acquisition et démarche de même que l'on peut noter l'apparition du modèle mixte issu de l'association des deux premiers. Ce modèle sera défini ultérieurement.

NOMENCLATURE PARTIELLE DES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT

A LA C.E.C.M.: DECENNIE 70-80

TITRE DU PROGRAMME : Opération Renouveau;

ANNEE DE DIFFUSION : 1969-73;

POPULATION CIBLE : les enseignants travaillant en milieux défavorisés;

OBJECTIFS VISES : permettre aux enseignants travaillant dans ces milieux de se ressourcer auprès des PNE de leurs écoles.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : APS (Apprentissage de la Pensée Scientifique);

ANNEE DE DIFFUSION : 1972;

POPULATION CIBLE : les enseignants du 1er cycle de l'élémentaire;

OBJECTIFS VISES : former tous les enseignants du primaire à l'enseignement des sciences au 1er cycle.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : ESS (Elementary Science Study);

ANNEE DE DIFFUSION : 1975;

POPULATION CIBLE : les enseignants du 2ième cycle du primaire;

OBJECTIFS VISES : former tous les enseignants du primaire à l'enseignement des sciences au 2ième cycle.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Ecoles-réseau (Université de Montréal);

ANNEE DE DIFFUSION : 1974-80;

POPULATION CIBLE : les enseignants de l'adaptation scolaire, directeurs, adjoints, conseillers pédagogiques, psycho-éducateurs, etc...;

OBJECTIFS VISES :

1. permettre aux enseignants, directeurs, adjoints, conseillers pédagogiques, psycho-éducateurs, de faire ou de compléter leur baccalauréat spécialisé en orthopédagogie;
2. permettre aux maîtres en exercice dans le secteur de l'enfance en difficulté de vivre une expérience de formation significative: transformation des attitudes, recherche d'une réponse à des besoins liés aux expériences antérieures, échange constant entre l'université et le milieu scolaire;
3. amener les étudiants à prévenir et à diagnostiquer les troubles d'apprentissages et d'adaptation;
4. établir une stratégie corrective et rééducative.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : Programme d'information et de perfectionnement pour les équipes-écoles de l'Opération Renouveau;

ANNEE DE DIFFUSION : juillet 1975;

POPULATION CIBLE : personnel travaillant en milieu défavorisé;

OBJECTIFS VISES : 1. encourager une approche pratique qui permettra une remise en question des attitudes et des moyens d'enseignement:
- au niveau des individus
- au niveau des équipes-écoles;

2. amener la majorité du personnel à travailler de façon concertée.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : PRODAS (Programme de Développement Affectif & Social);

ANNEE DE DIFFUSION : 1976;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : 1. sensibiliser les professeurs aux théories du Docteur Bessell;

2. habiliter les enseignants à l'animation des "cercles magiques";

3. assurer une supervision de qualité.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : PPMF (Programme de Perfectionnement des Maîtres en Français);

ANNEE DE DIFFUSION : 1976-80;

POPULATION CIBLE : les titulaires du primaire et les maîtres de français du secondaire;

OBJECTIFS VISES : fournir aux maîtres les instruments permettant l'efficacité de l'enseignement par une meilleure maîtrise de la langue et de ses techniques.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : P.O.E.M.E (Programme Opérationnel d'Education de la Maturité Emotive);

ANNEE DE DIFFUSION : 1976;

POPULATION CIBLE : les enseignants, les parents;

OBJECTIFS VISES : 1. sensibiliser les professeurs aux théories du Docteur Bessell;

2. habiliter les enseignants à l'animation des "cercles magiques";

3. familiariser les professeurs avec l'approche P.O.E.M.E. et la rendre accessible aux parents;

4. assurer une supervision de qualité.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : Certificat de 1er cycle en difficultés mineures d'apprentissage;

ANNEE DE DIFFUSION : 1977;

POPULATION CIBLE : les enseignants en adaptation scolaire;

OBJECTIFS VISES : 1. déceler les besoins et identifier les ressources de son milieu;

2. se sensibiliser aux difficultés que rencontre l'enfant dans ses apprentissages;

3. identifier les facteurs pédagogiques et culturels qui peuvent contribuer aux difficultés d'apprentissage;

4. développer des attitudes et comportements pédagogiques qui tiennent compte des rythmes et modalités d'apprentissage des élèves;

5. contribuer à toute mesure visant à prévenir les difficultés d'apprentissage.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Stage de perfectionnement en déficience auditive;

ANNEE DE DIFFUSION : 1977;

POPULATION CIBLE : 1 directeur-adjoint de l'école secondaire Lucien-Pagé;

LIEU DE FORMATION : stage au Cleveland Hearing and Speech Center;

OBJECTIFS VISES : prendre connaissance des modalités de services aux étudiants sourds de niveau secondaire en milieu régulier (intégration)

- aspects matériels et techniques
- aspect pédagogique.

TYPOLOGIE : Modèle de démarche.

TITRE DU PROGRAMME	: Programme de perfectionnement interne à l'Opération Renouveau;
ANNEE DE DIFFUSION	: 1977-82;
POPULATION CIBLE	: personnel de l'Opération Renouveau;
OBJECTIFS VISES	: mettre en place un programme de formation et d'information de base s'adressant aux personnes de toutes les écoles élémentaires et secondaires "désignées" (zones défavorisées).
TYPOLOGIE	: Modèle de démarche.

TITRE DU PROGRAMME	: Intégration des apprentissages en français, arts plastiques, catéchèse, maths, histoire;
ANNEE DE DIFFUSION	: 1977-79;
POPULATION CIBLE	: les enseignants;
OBJECTIFS VISES	: (documents non disponibles) décloisonnement des matières.
TYPOLOGIE	: Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Certificat de 1er cycle pour formateurs d'adultes en milieu scolaire;

ANNEE DE DIFFUSION : 1978;

POPULATION CIBLE : formateurs d'adultes en milieu scolaire;

OBJECTIFS VISES : offrir une formation psycho-pédagogique tenant compte de la problématique liée à l'éducation des adultes:

- connaissance de l'étudiant adulte;
- instrumentation appropriée;
- adaptation de l'enseignement.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Stage de perfectionnement;

ANNEE DE DIFFUSION : 1978;

POPULATION CIBLE : deux directeurs du réseau des écoles spéciales CECM;

LIEU DE FORMATION : Angleterre;

OBJECTIFS VISES : connaître la problématique de l'éducation aux handicapés physiques (aspect technique, organisationnel, pédagogique et services de réadaptation);

- visites des lieux de services
- stage à l'Université de Tennessee, Angleterre.

TYPOLOGIE : Modèle de démarche.

TITRE DU PROGRAMME : Perfectionnement de l'équipe-école St-Anselme;

ANNE DE DIFFUSION : 1978-79;

POPULATION CIBLE : l'équipe-école Saint-Anselme;

OBJECTIFS VISES :
1. remise en question des relations (adulte-enfant, adultes entre eux, enfants entre eux);
2. amélioration de la communication;
3. partage du vécu pédagogique;
4. changement des attitudes;
5. définition et dépassement des rôles stéréotypés;
6. continuité entre les activités de formation et les besoins professionnels:
   - approche pédagogique en milieu économiquement faible;
   - implication des parents dans les activités d'apprentissage de leur enfant.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : Equipe-école St-Anselme;

ANNE DE DIFFUSION : 1979-80;

POPULATION CIBLE : équipe-école (enseignants, PNE, direction);

OBJECTIFS VISES : permettre aux membres de l'équipe-école de développer une attitude de base susceptible d'entraîner l'actualisation d'habiletés psycho-pédagogiques qui réduiront les écarts et les inégalités qu'entretient l'institution scolaire entre les normes qu'elle fixe et le vécu quotidien des enfants dans leur communauté socio-culturelle.

TYPOLOGIE : Modèle de démarche.

TITRE DU PROGRAMME : Implantation du nouveau programme de français au primaire;

ANNEE DE DIFFUSION : 1978-80;

POPULATION CIBLE : les enseignants du primaire;

OBJECTIFS VISES : redéfinition des objectifs d'apprentissage en français, du rôle du maître, du contenu du programme et des modalités d'évaluation, conformément à l'approche psycho-linguistique.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : Programme de formation personnelle et sociale;

ANNEE DE DIFFUSION : 1979;

POPULATION CIBLE : les enseignants du primaire;

OBJECTIFS VISES : 1. sensibiliser les enseignants au contenu du programme de formation personnelle et sociale;

2. familiariser les enseignants à la pédagogie de processus.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME	: Recyclage axé sur le programme des matières académiques (team teaching - enseignement par fiches);
ANNEE DE DIFFUSION	: 1979;
POPULATION CIBLE	: les enseignants;
OBJECTIFS VISES	: 1. habiliter les enseignants au travail d'équipe, en référence à un programme précis;
	2. habiliter les enseignants à la transposition des objectifs de leur enseignement sur des fiches individuelles de travail pour l'élève.
TYPOLOGIE	: Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME	: Certificat de 1er cycle en enseignement aux déficients auditifs;
ANNEE DE DIFFUSION	: 1979;
POPULATION CIBLE	: les enseignants oeuvrant auprès des enfants avec problèmes auditifs;
OBJECTIFS VISES	: 1. permettre aux enseignants de participer activement à l'intégration et à la scolarisation en milieu ouvert des élèves déficients auditifs;
	2. dispenser les connaissances théoriques et les méthodes d'apprentissage adaptées aux enfants sourds;
	3. favoriser l'acquisition des attitudes et habilités nécessaires à l'intervention psycho-pédagogique auprès de ces clientèles;
	4. développer une instrumentation pédagogique adaptée;
	5. favoriser le développement du travail d'équipe.
TYPOLOGIE	: Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : P.S.O.M.E. 18: Projet Spécial en Orthopédagogie du ministère de l'Éducation pour 18 étudiants;

ANNEE DE DIFFUSION : 1979;

POPULATION CIBLE : les enseignants du régulier en surplus d'affectation ou en disponibilité;

OBJECTIFS VISES : 1. former les enseignants en vue d'une orientation de travail vers les clientèles de l'orthopédagogie;

2. permettre aux enseignants d'obtenir leur certification légale en orthopédagogie (MEQ).

TYPOLOGIE : Modèle mixte

TITRE DU PROGRAMME : GORDON (auteur de l'approche);

ANNEE DE DIFFUSION : 1979;

POPULATION CIBLE : les enseignants, les parents;

OBJECTIFS VISES : 1. sensibiliser les professeurs à l'approche de M. Thomas Gordon: "enseignants et parents efficaces";

2. familiariser les enseignants à l'écoute active.

TYPOLOGIE : Modèle mixte.

TITRE DU PROGRAMME : Certificat de 1er cycle en pédagogie audio-visuelle;

ANNEE DE DIFFUSION : 1979;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : 1. faire acquérir une connaissance minimale et pratique des moyens audio-visuels destinés à enrichir l'environnement pédagogique;

2. sensibiliser les enseignants aux multiples possibilités de l'application de cette technique à l'enseignement.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition.

TITRE DU PROGRAMME : Maîtrise collective en orthopédagogie pour les cadres et les professionnels (MOM);

ANNEE DE DIFFUSION : 1979-81;

POPULATION CIBLE : conseillers pédagogiques en orthopédagogie, directeurs et directeurs adjoints des écoles régulières et spéciales de la CECM;

OBJECTIFS VISES : 1. investiguer le contenu de la politique et du plan d'action pour l'enfance en difficulté (MEQ '76);

2. permettre aux participants de déterminer le contenu et les modalités de leur formation;

3. rédiger un projet collectif d'application de la politique dans le contexte CECM.

TYPOLOGIE : Modèle de démarche.

TITRE DU PROGRAMME : Maîtrise pour les enseignants des écoles J. Charbonneau et Victor-Doré;

ANNEE DE DIFFUSION : 1980;

POPULATION CIBLE : les enseignants;

OBJECTIFS VISES : 1. identification des besoins de formation des enseignants oeuvrant auprès des handicapés physiques.

2. élaboration du contenu de formation;

3. rédaction de projets liés aux besoins identifiés applicables dans le contexte école.

TYPOLOGIE : Modèle d'acquisition (des techniques de la recherche).

N.B. L'élaboration initiale de ce programme le classait dans la catégorie des modèles de type démarche. Le déroulement du projet ramène les participants au développement des habilités liées à l'acquisition des techniques de la recherche, dans le contexte des services aux handicapés physiques.

Caractéristique de la décennie.

L'exploration des programmes de cette décennie permet d'identifier deux types précis de modèle de formation: le modèle mixte et le modèle de démarche. Bien que la nomenclature comporte des programmes de type acquisition, la présente décennie voit disparaître graduellement ce genre de perfectionnement à la CECM.

Les programmes de perfectionnement de type modèle mixte présentent des éléments d'acquisitions des savoirs et d'autres s'apparentant au modèle centré sur la démarche où le formé fait des choix à partir d'expériences vécues.

Nous dégageons pour cette nouvelle catégorie, les caractéristiques suivantes:

L'objectif	: Il vise le changement personnel d'attitudes et de comportements ainsi que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire pédagogiques.
Les contenus	: Les programmes proposent des contenus prédéterminés, tout en tenant compte des besoins manifestés par les formés. Ces besoins peuvent être érigés en contenu additionnel de formation et n'annulent en rien la nécessité d'atteindre les objectifs fixés.
L'expérience vécu	: L'expérience des formés peut être prise en considération en cours de formation.
Le transfert	: Les formateurs misent sur la verbalisation des besoins des participants pour que s'opère la transposition des acquis dans la situation d'enseignement (il s'agit de maîtres en exercice).
Le formateur	: Il est un spécialiste ou une personne-ressource du milieu.

<u>Illustration d'un programme de type modèle mixte</u>: Programme d'information et de perfectionnement pour les équipes-écoles de l'Opération Renouveau (1975).

Ce programme définit ses objectifs de la façon suivante:

- encourager une approche pratique permettant les remises en question des attitudes et des moyens d'enseignement au niveau des individus et au niveau des équipes-écoles;
- amener la majorité du personnel à travailler de façon concertée.

Pour atteindre ces objectifs le programme s'appuie sur deux ordres de principes se situant aux plans informationnel et décisionnel.

Le plan informationnel consiste à fournir une information jugée utile à la compréhension et à la sensibilisation du personnel oeuvrant en milieu défavorisé. Une documentation écrite, soutenue par des documents audio-visuels, permet l'atteinte de cet objectif.

Au plan décisionnel, il s'agit de mettre à la portée des intervenants des acquisitions relatives aux attitudes appropriées, aux techniques de travail en groupe et aux moyens d'enseignement adaptés. La méthodologie utilisée est celle que l'on retrouve en sciences humaines basée sur la stratégie d'intervention.

Les contenus s'organisent en capsules d'apprentissages définissant les objectifs visés ainsi que les moyens à prendre pour les atteindre.

Nous reproduisons ici le contenu d'une capsule de formation.

CAPSULES	SUJETS	MOYENS
No 1. Les attitudes	- Effet Rosenthal: relation maître-élève - Collaboration des enseignants entre eux, collaboration avec les professionnels non-enseignants et avec les parents - Connaissance du milieu - Confiance en soi - Acceptation du milieu	- Rencontre avec M. Pederson de l'Université McGill - Session sur les attitudes de l'enseignant - Session sur les attitudes des enfants - Session sur la collaboration des parents - Explication de leur rôle par les pédagogues
No 2 Les techniques de travail en groupe	- Communication - Planification - Reformulation - Travail en comité	- Centre de perfectionnement des cadres - Films - Diaporama - Créativité - Brainstorming
No 3. Les moyens d'enseignement	- Problèmes d'apprentissage - Langage - Motivation - Approches nouvelles en pédagogie - Conditionnement opérant	- Session par M. Legendre de l'U.Q.A.M. - Visites d'écoles - Sessions sur les méthodes actives - Films

Le programme de perfectionnement s'adresse aux équipes-écoles ou groupes d'individus choisis dans différentes écoles désignées. Une école est "désignée" lorsque l'étude de facteurs socio-économiques permet d'affirmer qu'elle dessert une population dite de zone grise ou défavorisée.

Les objectifs visent un changement chez les individus en remettant en question les attitudes et moyens d'enseignement utilisés. Le participant verbalise ses besoins: il a la possibilité de choisir un contenu. Les capsules proposent l'acquisition de connaissances jugées essentielles à la poursuite de la démarche (technique de travail en groupe, session sur les méthodes actives, etc...).

Vu sous cet angle, le perfectionnement emprunte certaines caractéristiques du modèle d'acquisition. De plus, il semble que l'expérience vécue de l'enseignant tienne dans l'ensemble peu de place tant sur le plan informationnel que sur le plan décisionnel.

Cependant la philosophie qui sous tend ce perfectionnement vise l'appropriation du changement par l'intervenant. Il se situe dans la ligne des modèles de démarche.

Les programmes de perfectionnement de type modèle de démarche se présentent comme suit: le formé, par ses expériences vécues, fera des choix, élaborera et mettra en oeuvre des projets proches de ses préoccupations professionnelles. Les objectifs d'apprentissage sont énoncés en fonction de la présence d'un besoin, et la formation est conçue comme une appropriation personnelle orientant les formés vers la mise en oeuvre de leur projet. Les formules se caractérisent de la façon suivante:

<u>L'objectif</u> : Il vise le changement et l'évolution de la personne.

<u>Le contenu</u> : Il est déterminé par un souci de décloisonnement et d'assouplissement.

<u>L'expérience vécue</u>: Elle désigne autant l'expérience à vivre que celle de l'apprentissage.

<u>Le transfert</u> : Les formateurs misent sur le fait que les participants développeront des habiletés pour s'adapter à des situations.

<u>Le formateur</u> : Il fait partie de l'équipe-école et peut assumer la fonction d'animateur.

<u>Illustration d'un programme de type modèle de démarche</u>: Programme de perfectionnement interne de l'Opération Renouveau (1977-1982).

L'Opération Renouveau est une unité administrative rattachée au service de l'Adaptation CECM. Les responsables sont chargés de développer, d'appliquer, de superviser et d'évaluer les mesures issues des plans quinquennaux concernant l'aide aux écoles de milieu défavorisé. Par le programme de perfectionnement de 1977-1982, l'Opération Renouveau vise à mettre en place "un programme de formation-information de base qui s'adressera à toutes les écoles primaires et secondaires de milieux économiquement faibles."

Voici un aperçu du contenu:

- information sur les nouvelles politiques de service à l'Opération Renouveau;
- connaissance du milieu: permettre à l'équipe-école de comprendre la réalité sociale;
- connaissance des jeunes: amener l'équipe-école à mieux comprendre et accepter les jeunes de ces milieux;

- connaissance de soi: favoriser une prise de conscience des sentiments et attentes de l'équipe-école;
- connaissance du groupe: améliorer la qualité de la relation humaine;
- connaissance des approches pédagogiques: favoriser la compréhension des aspects humains et techniques de l'approche pédagogique.

L'Opération Renouveau favorise différentes méthodes ou moyens pour véhiculer les contenus: l'atelier de travail, les équipes-ressources, la circulation d'informations; elle privilégie principalement les projets de formation des équipes-écoles. Le perfectionnement est vraiment centré sur l'école. Chaque milieu est amené par le processus préalable des ateliers de travail à élaborer son propre projet.

L'équipe ayant ainsi déterminé, à partir de ses besoins propres, le perfectionnement qui lui sied le mieux, elle l'organise pour l'ensemble de l'équipe-école ou pour un seul individu.

Le groupe voit à la concrétiser en allant chercher les ressources adéquates. Elles peuvent être puisées dans le milieu même (psychologue, conseiller en orientation, etc...) parmi le personnel de la CECM (service de l'éducation aux adultes, office des relations publiques, division de la recherche et des programmes), ou à l'extérieur (universités, organismes privés).

Cette formule de perfectionnement où l'école doit définir elle-même son projet est nettement centrée sur le changement des attitudes et des comportements. Lorsqu'il y a acquisition de connaissance, c'est l'équipe-école qui précise le contenu des connaissances qu'elle veut acquérir et ce contenu se situe nettement dans un projet qui caractérise le milieu.

Pour les raisons déjà énumérées, ce programme s'inscrit dans le modèle de type démarche.

3.3.2 Analyse des orientations de perfectionnement à la C.E.C.M. (1960-80).

Après avoir investigué les caractéristiques des politiques nouvelles de perfectionnement et la typologie des modèles développés, nous avons répertorié les programmes mis de l'avant à la C.E.C.M.

Nous effectuerons l'étude de l'orientation qu'il est possible de dégager des données recueillies, en établissant un parallèle avec l'orientation véhiculée par le ministère de l'Education au niveau national.

3.3.2.1 Organisation des données.

Les grilles suivantes sont les mêmes utilisées au chapitre 2, item 2.3.1. Les programmes et cours de perfectionnement recensés (environ 40 expériences) sont traduits en objectifs et sous-objectifs de formation: hausse des standards de qualité, programme de mise à jour, autodétermination dans la formation. L'étude des objectifs poursuivis permet l'identification du type de formation visée: modèle d'acquisition, modèle mixte, modèle de démarche.

De cette typologie sont dégagés les facteurs qui ont présidé à la détermination des contenus, soient les facteurs exogènes et endogènes.

Deux documents d'orientation du perfectionnement à la C.E.C.M. ont retenu notre attention. Il s'agit d'un énoncé de principe issu du Conseil pédagogique de la C.E.C.M. et d'un autre rédigé par la Division des Ressources et du Développement (Service de l'Adaptation). Ces politiques d'orientation ont fait l'objet d'une étude à partir des mêmes paramètres figurant à la grille d'analyse.

<u>Documents d'Orientation C.E.C.M.</u>: DRD, avril 1980.

La Division des Ressources et du Développement du Service de l'Adaptation de la C.E.C.M. s'est questionnée sur le perfectionnement du personnel de l'adaptation scolaire (enfance en difficulté). Depuis 1974, en collaboration avec l'université, la Division à mis sur pied le nouveau programme des maîtres en exercice (N.P.M.E.) à l'intérieur de la formule des réseaux-écoles. Au cours de l'année scolaire 1979-80, face aux nouvelles conjonctures, les responsables de ce mandat se sont penchés sur la question du perfectionnement pour les années à venir. Leur réflexion se retrouve à l'intérieur d'un document intitulé <u>Le perfectionnement au service de l'adaptation de la C.E.C.M.</u> (avril 1980).

Le document énonce trois principes:

- Le perfectionnement est une nécessité et ce, de façon continue (à cause des changements continuels et de la dynamique des personnes).
- Le perfectionnement doit s'appuyer sur une formule permettant l'identification des vrais besoins au fur et à mesure des connaissances acquises et des techniques assimilées.
- Le perfectionnement requiert une structure de services unifiée dans son fonctionnement et diversifiée dans ses services, laquelle s'appuie sur une étroite collaboration entre le milieu scolaire et l'université.

A partir de ces principes, une structure de perfectionnement fut proposée en vue de répondre aux besoins et aux attentes des personnels et des milieux. Il s'agit d'un Centre de perfectionnement qui offrirait :
- une formation de niveau baccalauréat et maîtrise en orthopédagogie;
- une formation de niveau certificat répondant aux besoins spécifiques de certaines clientèles (v.g. sourds, aveugles, etc...);

- une formation par blocs de cours définis et inter-reliés;
- une formation dans l'école qui s'adresse à l'équipe-école et dont les contenus s'identifient au fur et à mesure du déroulement de la formation.

Documents d'orientation C.E.C.M.: Conseil pédagogique, mai 1980.

En mai 1980, à la demande du Conseil pédagogique de la C.E.C.M. l'assemblée des commissaires accepte un énoncé de principe concernant le perfectionnement des enseignants. Le principe accepté est le suivant:

> L'école, consciente de son appartenance à l'ensemble de la collectivité éducative québécoise, est une entité qui a son image propre. A ce titre, elle est le lieu privilégié pour la planification et la réalisation des activités de perfectionnement destinées à ses membres.

Cet énoncé de principe est bien reçu par l'Alliance des professeurs de Montréal qui souligne cependant quelques réserves, lesquelles sont plutôt relatives à l'application de la politique de gestion découlant de ce principe.

De son côté, l'Association des Directeurs d'Ecole de Montréal (ADEM) se dit d'accord avec la philosophie mise de l'avant tout en signalant qu'elle a une réserve sur deux aspects. Le premier concerne la création d'un comité paritaire à l'intérieur de chaque école; le second, c'est la décentralisation des ressources à l'école.

3.3.2.2 Traitement des données. - Décennie 60-70.

L'analyse des perfectionnements de la décennie 60-70 à la C.E.C.M. et la recension effectuée ont permis d'observer que la très grande majorité des programmes sont de type modèle d'acquisition excluant le PASS et SEMFA de type démarche.

Analyse des orientations de perfectionnement à la C.E.C.M. (1960-1980)

DÉCENNIE 60-70

COURS ET PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT	Objectifs poursuivis dans la formation — Hausse des standards de qualité		Programme de mise à jour			auto-détermination		Orientation — Typologie des modèles de formation		Facteurs privilégiés	
	sous-objectifs										
	Révision des objectifs de formation	Orientation nouvelle de la formation	Information Sensibilisation	Développement d'habiletés spécifiques	Préparation à un nouveau rôle	Analyse des besoins individuels	Elaboration des objectifs de formation par l'équipe-école	Modèle centré sur les acquisitions de savoirs	Modèle centré sur la démarche	Exogènes	Endogènes
Entraînement aux méthodes nouvelles			x	x				x		x	
Formation des animateurs et des chefs de groupe			x	x	x			x		x	
SEMEA (Stage d'entraînement aux méthodes actives)				x	x	x			x		x
PASS (Projet d'action sociale et scolaire				x	x	x	x		x		x
Cours de psychomotricité			x	x				x		x	
Formation des animateurs			x	x				x		x	
Stage enseignants auprès des déficients visuels			x	x				x		x	
Méthode Cuisenaire			x	x				x		x	
Enseignement musical "Orff"			x	x				x		x	
Perfectionnement en matières commerciales			x	x				x		x	
Cours aux professeurs de classes spéciales			x	x				x		x	
Cours de sciences			x	x				x		x	
Cours en français, anglais, éducation physique			x	x				x		x	
Stage d'initiation en techniques audio-visuelles			x	x				x		x	
Cours sur les troubles d'apprentissage en mathématiques			x	x				x		x	
Formation professionnelle, niveau occupationnel et initiation au travail			x	x				x		x	
Cours en religion, musique, sciences familiales			x	x				x		x	
Cours de psychologie des adolescents			x	x				x		x	
Recyclage axé sur le programme des matières académiques			x	x				x		x	
CHEM Study			x	x				x		x	

Nomenclature partielle des programmes de perfectionnement à la C.E.C.M.
Décennie 70-80

Programme de perfectionnement de l'Opération Renouveau			x	x				x		x	
Perfectionnement en sciences (APS et ESS)			x	x				x		x	
Écoles-réseaux				x	x	x		x ——	x	x ——	x
Programme d'information et de perfectionnement pour les équipes-écoles de l'Opération Renouveau			x	x	x			x ——	x	x ——	x
PRODAS (Programme de Développement Affectif et Social)			x	x	x			x ——	x	x ——	x
PPMF (Programme de Perfectionnement des Maîtres en Français			x	x		x		x ——	x	x ——	x
POEME (Programme Opérationnel d'Éducation de la Maturité Émotive)			x	x	x			x ——	x	x ——	x
Certificat de 1er cycle en difficultés mineures d'apprentissage			x	x				x		x	
Stage de perfectionnement en déficience auditive			x	x	x	x			x		x
Programme de perfectionnement interne à l'Opération Renouveau			x	x	x	x	x	x ——	x	x ——	x
Intégration de l'apprentissage en français, arts plastiques, math., etc...			x	x				x		x	
Certificat 1er cycle pour formateur d'adulte en milieu scolaire				x	x			x		x	
Stage de perfectionnement pour les directeurs travaillant auprès des handicapés physiques			x	x	x	x			x		x
Perfectionnement de l'équipe-école Saint-Anselme			x	x	x	x	x	x ——	x	x ——	x
Équipe-école Saint-Anselme		x	x	x	x	x	x		(1)x →		x
Implantation du nouveau programme de français au primaire			x	x	x			x ——	x	x ——	x
Programme de formation personnel et social			x	x				x		x	
PSOME 18 (Projet Spécial en Orthopédagogie du ministère de l'Éducation	x		x	x	x	x		x ——	x	x ——	x
CORDON			x	x	x			x ——	x	x ——	x
Recyclage axé sur le programme des matières académiques			x	x				x		x	
Certificat de 1er cycle en enseignement aux déficients auditifs			x	x				x		x	
Certificat de 1er cycle en audio-visuel											
Maîtrise MDM		x	x	x	x	x	x(2)		x		x
Maîtrise pour les enseignants des écoles Joseph-Charbonneau et Victor-Doré			x	x		x		←x(3)		x	
Énoncé de politique du Conseil Pédagogique	x	x	x		x		x				x
Document DRD	x	x	x	x	x	x	x	x ——	x	x ——	x

DÉCENNIE 70-80

(1) Ce programme se situe à la frontière du modèle de démarche. Il accède graduellement au modèle d'analyse.
(2) Élaboration des objectifs de formation par le groupe de participants inscrits à la maîtrise.
(3) Modèle d'acquisition des techniques de la recherche.

x——→ = frontière
x——x = modèle mixte
←——x = régression

Ces programmes originent des structures administratives ou pédagogiques de la C.E.C.M.; ce sont les responsables de la pédagogie, les coordonnateurs qui initient, mettent sur pied et organisent le perfectionnement. L'enseignant n'est nullement consulté quant au contenu, à la méthodologie utilisée, aux approches présentées; il est nettement un consommateur qui assimile des connaissances, des savoirs et des savoir-faire pédagogiques.

Dans la majorité des cas, ces programmes s'adressent aux enseignants et quelques fois aux animateurs ou aux conseillers pédagogiques. Les directions d'écoles, les professionnels ou cadres font rarement l'objet de perfectionnements spécifiques.

De plus, la majorité des cours n'apportent aucune forme de reconnaissance pour celui qui y est inscrit. Enfin, l'étudiant ne bénéficie pas de rémunération additionnelle mais ses crédits sont comptabilisés à son dossier

La collaboration avec le milieu universitaire débutera à la fin de la décennie soit vers les années 1966. Les objets de perfectionnements viseront les matières académiques dispensées en milieu scolaire.

Deux modèles de type démarche sont apparus au cours de cette décennie: ils sont nettement marginaux par rapport aux autres formules de perfectionnement de l'époque. Au premier abord ces expériences peuvent sembler sans lendemain. Cependant, ils concrétisent l'apparition de la notion de <u>milieu</u> dans un programme de perfectionnement. Dans le projet SEMEA, la clientèle visée était l'enseignant tandis que pour le projet PASS toutes les composantes de l'équipe-école étaient concernées.

Au cours de la décennie 70-80 la notion de milieu réapparaîtra pour

être poussée encore plus loin, particulièrement par les intervenants auprès des écoles de milieu socio-économiquement faibles.

Décennie 70-80.

Le mouvement lancé en fin de décennie ira s'accentuant en 70-80. Chacun des services pédagogiques se préoccupe de fixer les objectifs et de développer des programmes de perfectionnement en conséquence.

De plus les conventions collectives provinciales commencent à réglementer le perfectionnement en cours d'emploi. Des montants sont prévus à cet effet pour les enseignants. De l'obtention d'un diplôme supérieur à celui déjà détenu découle une rémunération additionnelle.

Nous avons relevé huit modèles d'acquisition, neuf modèles mixtes et cinq de type démarche.

L'analyse des formules de perfectionnement au cours des années 70-80 permet de dégager les constatations suivantes: en ce qui concerne les expériences d'acquisitions, la clientèle tout en étant majoritairement composée d'enseignants est assez diversifiée; les animateurs et les conseillers pédagogiques font partie de la population cible. Les initiateurs de ces perfectionnements sont les services C.E.C.M. et les universités. Les programmes mis sur pied donnent accès à une reconnaissance universitaire, un certificat de 1er cycle ou autre.

Au chapitre des modèles mixtes, les programmes s'adressent aux enseignants, aux conseillers pédagogiques, aux directeurs d'écoles et dans certains cas aux parents (POEME).

Quant aux formules de type démarche, la clientèle visée est essentiellement celle de l'adaptation scolaire (enseignants, directeurs, conseillers

pédagogiques). Dans ces formules le modèle est élaboré par le service et les objectifs originent des milieux qui identifient leurs besoins et élaborent leur projet de perfectionnement, avec ou sans reconnaissance universitaire. On note depuis quelques années un intérêt croissant pour ces expériences.

Concernant la décennie 70-80, il faut mentionner qu'une expérience en cours à l'école Saint-Anselme revêt un intérêt particulier. Depuis trois ans, l'équipe-école (direction, enseignants, P.N.E.) élabore ses objectifs de formation. Bien que cette recherche constituait au départ un modèle de démarche, elle semble dégager au fil de son déroulement, des caractéristiques inhérentes au modèle d'analyse. La publication prochaine d'un rapport d'évaluation permettra de vérifier cette affirmation compte tenu de l'évolution du projet durant l'année scolaire 1981-82.

Eléments de progression.

En privilégiant une approche quantitative il est permis d'affirmer que les programmes de perfectionnement en cours d'emploi à la C.E.C.M. sont centrés sur l'acquisition des savoirs. Une approche qualitative sur une période de vingt années fait constater l'apparition de programmes de type modèles mixtes et par la suite de modèles de démarche selon notre typologie de référence.

Les objectifs poursuivis dans la formation sont habituellement de l'ordre d'une mise à jour visant l'information, le développement d'habiletés spécifiques et la préparation à un nouveau rôle. Ces mises à jour apparaissent comme une nécessité compte tenu des orientations nouvelles ou des modifications aux programmes prévus pour les élèves. Elles sont donc déterminées par des structures extérieures ce qui permet d'affirmer que

l'orientation est tributaire de facteurs exogènes aux participants.

Parmi les perfectionnements de type modèles mixtes, quatre sont issus du Service de l'Adaptation, deux du Service des Projets Educatifs, trois des Services Personnels à l'Elève. Toutes les expériences de type démarche originent du Service de l'Adaptation qui détermine le cadre de la formation en laissant aux participants le soin d'en préciser le contenu.

Deux unités de ce service ont donc quitté l'approche traditionnelle de la formation: l'Opération Renouveau et la Division des Ressources et du Développement.

Bien que le projet PASS (décennie 60-70) ait souligné l'importance des relations interpersonnelles dans le milieu école, l'Opération Renouveau, regroupant les intervenants préoccupés par la problématique des milieux économiquement faibles, a le mérite d'avoir développé dans la structure C.E.C.M. les programmes de perfectionnement de l'équipe-école en impliquant les enseignants dans le choix de leurs expériences d'apprentissage. Ils ont introduit le modèle de type démarche.

La Division des Ressources et du Développement s'est régulièrement impliquée dans l'identification des besoins de formation des enseignants en poste auprès des clientèles de l'orthopédagogie. Elle a sensibilisé et impliqué le milieu universitaire de façon systématique afin que cette instance prenne en considération les besoins du personnel enseignant, des enfants en difficulté et des responsables chargés du développement des services spéciaux.

Les formules de perfectionnement prennent donc de plus en plus pour

cible l'équipe-école et le Service de l'Adaptation privilégie le choix des expériences d'apprentissage pour les intervenants oeuvrant en milieux économiquement faibles.

3.3.2.3 Orientation du perfectionnement à la C.E.C.M.

La C.E.C.M. est actuellement en phase de restructuration. Depuis environ trois ans la plupart des textes officiels traduisent une centration école et la législation scolaire accorde maintenant aux directeurs un statut correspondant aux rôles et responsabilités qu'ils exercent déjà (Loi 71). La nécessité d'un service direct à l'élève a amené la décentralisation des ressources à l'école. Tous les intervenants (directeurs, enseignants, P.N.E.) auront à développer un projet éducatif reflétant les valeurs du milieu. Cette orientation ministérielle et l'évolution des formules de perfectionnement à la C.E.C.M. ont amené le Conseil pédagogique à accepter l'énoncé de principe affirmant que l'école "est le lieu privilégié pour la planification et la réalisation des activités de perfectionnement destinées à ses membres".

La C.E.C.M. doit développer une véritable politique de perfectionnement faisant suite à l'adoption de ce principe. Un comité a été mis sur pied en septembre 1980 dans le but d'atteindre cet objectif. En décembre 1980 le plan de travail se présentait comme suit:

- Diagnostic du perfectionnement actuel :
  . ses budgets
  . son contenu
  . son processus de réalisation
  . ses objectifs
  . ses aspects positifs, ses carences.
- Problématique du perfectionnement défini par l'énoncé de principe

et tenant compte des travaux en cours :

. fondements ou principes de base de ce perfectionnement

. processus de réalisation: planification, programmation, évaluation

. les intervenants et leurs rôles

. les supports et leurs rôles.

- Ecart entre le perfectionnement actuel et celui défini par l'énoncé de principe :

. plan d'action

. la politique de perfectionnement

. les procédures d'administration

. les conditions de réalisation.

Les membres du comité semblent privilégier une approche nouvelle du perfectionnement. Cependant certaines contraintes administratives existent: population décroissante, réduction budgétaire, sectorisation, répartition équitable des budgets.

De plus, les difficultés inhérentes à la gestion de l'autodétermination des équipes-écoles en regard de leur perfectionnement sont peu connues et suscitent déjà des questions à l'Association des Directeurs d'Ecole de Montréal (ADEM).

Toutes ces conjonctures pourraient faire en sorte que le comité présente un modèle traditionnel mitigé ou encore qu'un certain nombre d'écoles-cibles puissent seules bénéficier de l'application de formules nouvelles.

Il convient de souligner que l'ampleur et la complexité de la structure C.E.C.M. posent un défi. Les tableaux suivants permettent de prendre connaissance et des sommes qui sont en cause pour les différentes unités administratives concernées et des coupures budgétaires liées à la décroissance.

4e BUDGET DU COMITE PARITAIRE DE PERFECTIONNEMENT ET DE RECYCLAGE DES ENSEIGNANTS 1980-81 PROJETS + 8

	Budget général	Congés avec traitement	Frais de scolarité	Congrès	Recyclage et mise à jour
Budget initial	765 630,00	93 900,00	149 000,00	126 000,00	396 730,00
Surplus 1979-80 * 163 680,18	148 659,15	148 659,15			
Engagements au: 16-12-80	496 071,79	75 817,04	93 309,75	100 350,00	226 595,00
Disponibilité des engagements au: 16-12-80	418 217,36	166 742,11	55 690,25	25 650,00	170 135,00
Dépenses au: 19-12-80	392 334,39	75 817,04	93 309,75	101 625,42	121 582,48
Disponibilité des dépenses au: 19-12-80	521 954,76	166 742,11	55 690,25	24 374,58	275 147,52

	Région Ouest	Région Est	Région Centre	Région Nord	Région 20	Education des adultes	Bureau
Budget initial	91 000,00	66 130,00	89 280,00	84 320,00	25 000,00	5 000,00	36 000,00
Engagements au: 16-12-80	42 089,00	46 206,00	72 866,00	39 623,00	11 814,00	466,00	13 531,00
Disponibilité des engagements au: 16-12-80	48 911,00	19 924,00	16 414,00	44 697,00	13 186,00	4 534,00	22 469,00
Dépenses au : 19-12-80	28 370,87	33 531,77	25 192,66	19 297,34	8 780,76	405,00	6 004,00
Disponibilité des dépenses au: 19-12-80	62 629,13	32 598,23	64 087,34	65 022,66	16 219,24	4 595,00	29 995,00
Surplus non affecté affecté:	*15 021,03						

19-12-80

Montants affectés au perfectionnement, recyclage et mise à jour

Recyclage et mise à jour :	79-80	80-81	81-82
Rég. ouest	101 035 $	91 000 $	91 000 $
Rég. est	73 480	66 130	66 130
Rég. centre	99 198	89 280	89 280
Rég. nord	93 687	84 320	84 320
Rég. 20	25 000	25 000	25 000
Ed. des Ad.	5 600	5 000	5 000
Bureaux	40 000	36 000	36 000
Bourses	70 000	93 900	112 603
Frais scol.	165 000	149 000	149 000
Congrès	140 000	126 000	126 000
	800 528 $	765 630 $	784 333 $

81-02-03

3.3.3 Parallèle M.E.Q. - C.E.C.M.

Compte tenu de l'organisation, du traitement des données et des éléments de progression dégagés des programmes C.E.C.M. de 1960 à 1980, nous tenterons d'établir un parallèle entre l'orientation de la formation aux paliers national et local.

Nous reprendrons sous forme de tableau les caractéristiques énumérées en 2.3.2.2 concernant le M.E.Q. en y ajoutant les particularités C.E.C.M. Alors qu'au niveau du M.E.Q. nous avons pu avoir accès à sept documents, la C.E.C.M. a fait connaître un énoncé de principe issu de son Conseil Pédagogique et une hypothèse de structuration de perfectionnement au Service de l'Adaptation, soient deux publications.

L'orientation que nous voulons caractériser doit donc s'appuyer davantage sur des données évolutives que sur des textes d'orientation comme tels.

ORIENTATION DE LA FORMATION

M.E.Q.	C.E.C.M.
1. Dans l'ensemble l'objectif poursuivi est l'acquisition de savoirs et de savoir-faire pédagogiques (exception faite des milieux économiquement faibles);	1. Dans l'ensemble l'orientation C.E.C.M. est cloisonnée: - l'énoncé de principe du Conseil Pédagogique tend à privilégier le perfectionnement de type institutionnel (une fois l'orientation déposée il sera possible de la caractériser selon la typologie de référence du groupe COPIE); - les programmes de l'Opération Renouveau sont de type démarche; - le document de la D.R.D. propose un éventail de choix de type modèle mixte comportant une approche traditionnelle de la formation (modèle d'acquisition) associée à des objectifs de développement reliés au projet éducatif de l'école;

2. L'orientation de la formation procède de facteurs exogènes aux participants.	2. A la C.E.C.M. on tend à considérer de plus en plus les facteurs endogènes. Ceux-ci sont cependant appliqués à l'institution-école plutôt qu'aux besoins personnels des participants en formation continue, selon la véritable approche de l'éducation permanente;
3. Le modèle de formation privilégié réfère à des contenus pré-déterminés;	3. Les données évolutives soulignent un passage des programmes de mise à jour à contenus pré-déterminés au choix des expériences d'apprentissage (Opération Renouveau et quelques expériences issues de la D.R.D.); L'orientation globale C.E.C.M. n'est pas connue (dépôt été 1981);
4. Les orientations qui tendent vers le concept de l'éducation permanente et sont susceptibles de considérer éventuellement les caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte sont celles des équipes-écoles de milieux défavorisés;	4. Le concept de l'éducation permanente et les caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte ne sont pas considérés comme tels dans les deux textes d'orientation investigués;
5. Une orientation similaire (4) se profilait pour l'éducation spéciale mais elle a été rejetée. Le programme déposé est de type modèle d'acquisition, et traduit une approche catégorielle de l'enfant en difficulté.	5. Le document d'orientation de la D.R.D. (volets 1, 2 et 3) traduit une approche catégorielle de l'enfant en difficulté (volets 2 et 3, p. 84).

3.3.4 Conclusion.

Le tour d'horizon effectué au chapitre 3 permet de constater que plusieurs changements ont affecté les programmes de perfectionnement à la C.E.C.M. Bien que l'orientation globale ne soit pas connue, les données évolutives suscitent de nombreuses questions:

- Comment expliquer l'apparition de ces modifications échelonnées sur vingt ans ?
- Peut-on les mettre au crédit des concepteurs de programmes de perfectionnement, ou du cheminement des utilisateurs ?
- S'agit-il d'une évolution "institutionnelle", d'un phénomène relié à l'expérience des formes, de modifications aux programmes de formation initiale ?
- Peut-on parler des frustrations reliées aux contenus de formation initiale ou de formation en cours d'emploi ?

Tous ces facteurs ont pu jouer un rôle dans l'évolution constatée sans que nous puissions cependant évaluer l'importance de chacun: l'Opération Renouveau par exemple a conceptualisé des programmes: le perfectionnement est devenu "organisationnel": l'école s'engage dans une démarche et tend à s'autodéterminer non seulement au plan administratif (Loi 71) et pédagogique (Projet Educatif de l'Ecole) mais aussi en regard du perfectionnement de son personnel (O.R.); il est probable qu'un sentiment de frustration en regard de la formation initiale ait provoqué un engouement pour les perfectionnements centrés sur les changements d'attitudes et de comportements. Dans ces formules les enseignants se sont enfin sentis considérés en tant qu'individus. L'analyse d'un sondage provincial permettra de connaître le degré de satisfaction des enseignants quant aux contenus de leur formation initiale (chapitre 4).

Ce qui étonne dans tout ce contexte c'est l'absence de politique de perfectionnement du personnel tant au niveau du ministère de l'Education que de la plus grande commission scolaire francophone au Québec. A la C.E.C.M., comme nous avons pu le constater précédemment, il y a eu un effort constant pour assurer la formation des personnels scolaires, plus particulièrement des enseignants. Nous croyons que, s'appuyant sur le vécu des vingt dernières années, tenant compte des tendances qui ont émergé des milieux et surtout des plans d'action et énoncés de politique du M.E.Q., de même que des politiques de services mises de l'avant par la C.E.C.M., celle-ci a tenté de répondre aux demandes accrues et variées des milieux scolaires. Les intervenants se sont préoccupés d'aider les écoles à définir leurs priorités et ils offrent déjà les soutiens techniques à la réalisation.

> Le rôle-conseil se trouve actuellement limité aux techniques de réalisation.
> (Demers, Hélène, Réflexions sur le perfectionnement des enseignants).

Notre groupe de recherche croit donc que le vécu, les expériences en cours et les pressions issus de plusieurs milieux ont fait en sorte que la C.E.C.M. a réalisé l'urgente nécessité d'élaborer une politique de perfectionnement.

Là encore, cette démarche nous semble problématique: la structure disposera d'une politique de perfectionnement avant que soit élaborée une réelle politique pédagogique C.E.C.M.... Il semble que l'action précède l'orientation.

Pour sa part, le M.E.Q. a publié ce que l'on peut qualifier de politique pédagogique: l'Ecole Québécoise (1978).

Depuis ce temps, les documents d'orientation du perfectionnement laissent entrevoir une approche cloisonnée (milieu économiquement faible, adaptation, etc...) de la formation en cours d'emploi. Selon notre groupe de recherche, il faudrait une politique de perfectionnement reliée à la politique pédagogique déposée.

A la C.E.C.M., ceux qui ont pour tâche de développer des services aux clientèles à besoins spécifiques, (c'est-à-dire les enfants qui répondent mal aux programmes prescriptifs et aux évaluations normatives), ont quitté l'approche traditionnelle et établi des modalités nouvelles de perfectionnement. L'analyse des orientations du M.E.Q. au chapitre 2 nous a fait découvrir que les formules de perfectionnement privilégiées pour les équipes-écoles de milieux socio-économiquement faibles sont coupées elles aussi des approches traditionnelles et s'inscrivent dans les modèles de type démarche.

Il est permis d'affirmer qu'à la C.E.C.M. les intervenants oeuvrant en adaptation scolaire questionnent le système et initient le changement. Au M.E.Q., on accepte de nouvelles modalités pour les milieux socio-économiquement faibles seulement.

En regard de l'énoncé de principe du Conseil Pédagogique, la C.E.C.M. devra établir sa politique de gestion du perfectionnement, dans le sens d'une ouverture au milieu, et permettre ainsi à chaque équipe-école de se prendre en main, d'assumer pleinement et totalement l'identification de ses priorités en perfectionnement.

Au début de la décennie 80, elle atteint un carrefour important et il est permis de s'interroger sur les mutations que pourrait subir l'orientation générale en périodes de restrictions budgétaires.

Monsieur Gilles Goulet, coordonnateur de l'Opération Renouveau, résume bien une des avenues s'ouvrant au perfectionnement.

> Dans la conjoncture actuelle et à venir, l'implantation progressive du projet éducatif local, balisé par le projet collectif contenu dans l'Ecole Québécoise, le perfectionnement des équipes-écoles ne peut pas se fonder sur un modèle unique de perfectionnement. Il doit plutôt chercher à intégrer, d'une manière organique, les politiques et orientations du ministère, de la Commission Scolaire et les interventions faites dans le milieu de façon à dynamiser l'action et à inscrire les facteurs locaux dans un processus de changement planifié aux plans personnel, social, culturel et professionnel.
> ... Les objectifs doivent viser à la fois l'individu et le groupe social qui agit dans et pour l'école.
> (G. Goulet, novembre 1979).

Notre groupe de recherche souscrit à cette affirmation et souhaite que les expériences actuellement en cours disséminées un peu partout à travers le territoire de la C.E.C.M. aient franchi le point de non-retour aux formules traditionnelles de perfectionnement, constituant ainsi le point d'ancrage d'un processus irréversible.

L'expérience de l'école Jonathan, de même que les formules de perfectionnement mises de l'avant par l'Opération Renouveau à la C.E.C.M. sont considérées comme les "points d'appui pratiques" du modèle que nous voulons proposer.

Nous croyons cependant qu'il faut insister davantage, compte tenu des caractéristiques propres aux personnels de la C.E.C.M., sur le concept de l'éducation permanente. Le perfectionnement de type institutionnel (le terme "organisationnel" est employé dans les textes officiels) doit aller au-delà d'une intégration organique des politiques et orientations du M.E.Q. ou de la C.E.C.M. En incitant l'école par son projet éducatif a refléter son milieu, en situant l'enseignant dans un "groupe

social" dont le rôle individuel est "d'agir dans et pour l'école", on méconnaît peut-être les caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte, on risque de confiner l'enseignant à son rôle social et professionnel dans l'école.

Au-delà de la "vocation" d'enseigner (avant le Rapport Parent), au-delà du groupe social qui agit dans et pour l'école, il y a la personne, ses motivations aux différents stades de sa carrière et de sa vie personnelle, ses attentes, donc la réalité et le vécu de chacun.

Le modèle que nous voulons proposer tentera d'intégrer toutes ces dimensions.

SOMMAIRE

page

4. Le modèle proposé 165

4.1 Points d'appui d'un modèle de perfectionnement 166

4.1.1 De la pédagogie à l'andragogie 166

4.1.2 Concept de l'éducation permanente et caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte 168

4.1.3 Les objectifs de l'école 172

4.1.4 L'intégration: facteur d'innovation pédagogique 174

4.1.5 Besoins des enseignants en perfectionnement: sondage 177

4.1.5.1 Caractéristiques des enseignants: sondage provincial 178

4.1.5.1.1 Indications du sondage en regard de la formation 180

4.1.5.2 Caractéristiques démographiques des enseignants: relevé CECM 183

4.1.5.3 Constats 187

4.2 Modèle proposé 188

4.2.1 Principes directeurs 191

4.2.1.1 Utilisateurs 191

4.2.1.2 Lieu de la formation continue 194

4.2.2 Définition de la formation continue à l'école 199

4.2.3 Caractéristiques du modèle 199

4.2.4 Etapes du modèle 200

4.2.4.1 Analyse de la situation à l'école 200

4.2.4.2 Plan des activités de formation 204

page

4.2.4.3 Formulation des objectifs 206

4.2.4.4 Organisation des activités 207

4.2.4.5 Application 209

4.2.4.6 Evaluation 210

4.2.5 Conditions nécessaires à l'implantation 211

4.2.5.1 Adoption d'une politique 212

4.2.5.2 La direction d'école: une personne clé 213

4.2.5.3 Budget 215

4. Le modèle proposé.

Au cours des chapitres précédents nous avons pu constater à travers les textes officiels émanant du ministère de l'Education du Québec, l'importance relative que les autorités accordent à la formation et au perfectionnement des enseignants. Les propositions concernant le perfectionnement relèvent de conceptions différentes de la formation: en général les contenus sont élaborés sans tenir compte du besoin des utilisateurs.

La nomenclature partielle des programmes C.E.C.M. de 1960 à 1980 montre l'importance accordée par cette commission scolaire au perfectionnement. Encore là, l'élaboration des objectifs de formation procède généralement de facteurs exogènes aux participants, tels que définis au chapitre 2, page 68 . L'évolution locale fait ressortir l'impact du mouvement amorcé par les personnes-ressources de l'Opération Renouveau et le développement de modèles de formations de type démarche.

L'investigation des modèles a fait ressortir les points de convergences entre les expériences de perfectionnement vécues dans plusieurs pays occidentaux, celles du milieu québécois et de la C.E.C.M. en particulier.

Cette démarche avait pour but de nous éclairer sur le modèle de formation pouvant soutenir l'application du Plan d'Action pour l'enfant en difficulté (M.E.Q. 1978). Selon notre groupe de recherche, la proposition d'un modèle de perfectionnement devrait se situer dans une perspective qui tienne compte de tous ces facteurs et réponde aux besoins réels des enseignants.

4.1 Points d'appui d'un modèle de perfectionnement.

Nous établirons dans les pages suivantes les points d'appui du modèle de perfectionnement proposé en 4.2. Ainsi seront explorés la nécessité d'un passage de la pédagogie à l'andragogie, le concept de l'éducation permanente, les objectifs de l'école, l'intégration de l'enfant en difficulté et ses potentialités d'innovation pédagogique en milieu scolaire, et enfin l'analyse d'un sondage provincial cernera davantage les besoins actuels de perfectionnement chez les enseignants.

4.1.1 De la pédagogie à l'andragogie.

La pédagogie se définit comme l'art et la science de l'enseignement. Le Petit Robert le résume en quelques mots: la pédagogie est la science de l'éducation des enfants. Les définitions varient selon les auteurs. Etymologiquement pédagogie (παιδ - παιδος = enfant) signifie la science, l'art d'enseigner l'enfant.

Les volumes et les traités qui abordent l'éducation des adultes reprennent l'expression "pédagogie des adultes". Pour notre groupe de recherche, il y a contradiction dans les termes. Malcom Knowles dans son livre intitulé The Modern Practice of Adult Education (p.37) souligne que la raison principale de l'emploi de cette expression vient du fait que la très grande majorité des enseignants à ce niveau reproduisent auprès des adultes les mêmes approches éducatives que celles qu'ils appliqueraient aux enfants.

Bien qu'aucun texte, à travers l'analyse effectuée précédemment, n'ait fait état de la nature exacte de l'interaction pédagogique formateurs-enseignants, nous croyons pouvoir affirmer que les objectifs visés et les

contenus déterminés relèvent davantage de la pédagogie, qu'ils tiennent peu compte des principes de l'andragogie, ou essentiellement de l'éducation des adultes.

Malcom Knowles propose quatre réflexions devant inspirer l'éducation des adultes:

- la conception de soi change en passant d'une personnalité dépendante pendant l'enfance à une personnalité capable de se prendre en charge à l'âge adulte;

- l'adulte accumule un bagage croissant d'expériences, lesquelles deviennent des ressources importantes pour les apprentissages futurs;

- son aptitude à apprendre s'oriente de plus en plus vers le développement d'habiletés nécessaires à son travail et à son rôle social;

- la perspective du temps change: pour l'enfant il s'agissait d'une application lointaine des connaissances qu'il acquiert; pour l'adulte, l'application est immédiate ou en concordance avec son orientation professionnelle.

Tiré de Knowles Malcom, The Modern Practice of Adult Education, Andragogy Versus Pedagogy Association Press, New-York, 1970, pp. 39-49.

Repris dans, The Adult Learner: A Neglicted Species, Half Publishing Company, Book Publishing, Division: Houston, 1973, pp. 45-49.

Ces réflexions amènent un changement profond dans notre conception de la formation continue des enseignants; elles ont des répercussions importantes sur les approches, les contenus et les curriculum à développer.

En premier lieu il faut s'inspirer davantage de l'andragogie plutôt que d'une pédagogie des adultes. Dans un modèle andragogique il importe que

l'apprenant adulte soit capable de se prendre en charge, qu'on lui reconnaisse une somme d'expériences vécues et que celles-ci constituent un point de départ pour les apprentissages ultérieurs; l'adulte apprend les choses dont il a besoin dans sa vie professionnelle, dans son milieu social, dans son rôle d'époux, de parent, de citoyen, etc... Il se présente à une activité de formation parce qu'en général il expérimente une inadéquation ou un manque vis-à-vis certains problèmes spécifiques. Son orientation est nettement centrée sur ses besoins. Il lui faut donc un cursus et une approche organisée en conséquence et qui parte de son expérience.

4.1.2 Concept de l'éducation permanente et caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte.

L'adulte est appelé à parfaire son projet de vie. L'éducation étant une activité qui s'applique à la durée de la vie, elle est permanente non seulement au sens de ce qui dure, mais encore au sens de ce qui reste.

Il y a plus de dix ans le Conseil supérieur de l'Education invitait certains groupes sociaux à repenser leurs conceptions de l'éducation, à ne plus voir celle-ci comme une période limitée dans la vie de l'être humain, période qui se situe durant l'enfance et l'adolescence. (tiré de L'activité éducative, Conseil Supérieur, rapport annuel 1969-70, p.40).

Malheureusement, comme nous avons pu le constater dans les pages qui précèdent, cette éducation des adultes demeure souvent synonyme d'acquisition de connaissances académiques: elle vise l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarité ou encore elle effectue une mise à jour professionnelle des participants.

A l'instar du Conseil supérieur de l'Education, notre groupe de recherche croit que le concept coextensif de l'activité éducative doit s'appliquer au perfectionnement en cours d'emploi des personnels scolaires.

L'enseignant, le directeur d'école, le personnel non enseignant travaillant auprès des enfants doivent, d'une façon continuelle et permanente, remettre en question leurs connaissances et leurs techniques éducatives; le caractère provisoire des savoirs, le développement des sciences, les recherches contemporaines forcent le changement et l'innovation. Ceux qui ont charge de l'école ne peuvent demeurer indifférents à toutes ces modifications.

L'équipe-école doit s'engager dans un processus d'éducation permanente tel que défini par le Rapport Faure, p.163:

> "L'éducation tend à être coextensive à la fois à la totalité de la communauté et à la durée de l'existence de l'individu... l'éducation permanente est l'ensemble du processus éducatif considéré du point de vue de l'individu et du point de vue de la société.
> ... Elle est l'expression d'une relation englobante entre toutes les formes, les expressions et les moments de l'acte éducatif.

Dans cette perspective il faut décloisonner la formation initiale des enseignants et le perfectionnement des maîtres en exercice. Le début de la formation est la première étape d'un processus continu: l'enseignant apprend tout au long de sa carrière, il a des besoins et des motivations qui varient aux différents stades de celle-ci et il ressentira la nécessité d'une formation en cours d'emploi.

A l'intérieur de son milieu de travail, il devrait donc avoir l'opportunité de déterminer son propre itinéraire pédagogique, de procéder à l'analyse de ses besoins, aux choix des moyens et modes d'apprentissage qu'il préfère.

Pour notre groupe de recherche ce processus est l'application du concept d'éducation permanente. La formation initiale est le premier maillon de la formation continue et celle-ci doit fournir tous les éléments nécessaires à la poursuite de la formation.

Le Conseil supérieur de l'Education dans son Rapport II (Commission de l'Enseignement Supérieur, juin 1979 p.20) intitulé L'Etat et les besoins de l'éducation pour un renouveau de la fonction sociale de l'université souligne ce que doit être l'enseignement universitaire.

Les sept points qu'il met de l'avant permettent l'adéquation souhaitée entre la formation initiale et la formation continue:

- cet enseignement doit être de qualité, en ce sens qu'il lui faut correspondre aux connaissances les plus complètes et les plus récentes et rencontrer les exigences de rigueur et de clarté du domaine touché;
- cet enseignement favorisera l'acquisition d'une formation fondamentale, c'est-à-dire de connaissances, d'outils, de méthodes et d'habiletés qui garantissent une autonomie et une maturité intellectuelle;
- cet enseignement doit contribuer à la formation sociale de l'étudiant. Il s'agit alors de sensibiliser celui-ci aux implications et aux conséquences sociales des activités qu'il aura à exercer dans son champ de compétences;
- cet enseignement sera inspiré des perspectives de l'éducation permanente. En conséquence, il contribuera à "apprendre à apprendre" et soulignera le caractère provisoire des savoirs et des savoir-faire.

Une fois établie la nécessité d'une complémentarité entre la formation initiale et la formation continue, il convient de s'interroger sur les caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte.

André Paré dans son ouvrage intitulé Créativité et pédagogie ouverte, (vol. II Créativité et apprentissage, pp. 27 à 33) en mentionne quelques-unes: en premier lieu il est nécessaire que l'adulte soit confronté

avec un problème réel, c'est-à-dire perçu par lui-même, dans son milieu. S'il ne saisit pas la pertinence d'une situation d'apprentissage, s'il ne peut formuler un problème qui orientera sa recherche, il n'y aura aucun apprentissage significatif.

En second lieu le formateur authentique "refusera de se cacher derrière un masque, derrière un statut ou un rôle social" (p.29). Enfin, l'adulte doit être en contact avec son expérience et évaluer lui-même ses apprentissages. Les critères de référence sont issus de l'individu et non imposés par des instances extérieures. Celui qui apprend peut corriger ses erreurs, revoir ses objectifs, organiser ses cheminements.

Malcom Knowles dans ses ouvrages pré-cités élabore également sur le même sujet:

> -la chose la plus utile dans le monde moderne est le processus d'apprentissage lié à l'expérience, s'incorporant l'un à l'autre pour modeler le changement;
>
> -la créativité dans l'apprentissage sera facilitée si la critique et l'évaluation personnelle priment sur l'évaluation par les pairs;
>
> -l'apprentissage est facilité par la participation responsable de l'apprenant à tout le processus;
>
> -l'autodétermination à l'apprentissage concerne toute la personne dans ses aspects affectifs et cognitifs.(1)

Tous ces éléments sont fondamentaux. Le M.E.Q. et les commissions scolaires devraient s'en inspirer pour développer des politiques et programmes de perfectionnement propres à soutenir les orientations nouvelles mises de l'avant. Le M.E.Q. reconnaît déjà ces principes théoriquement mais dans la pratique les modèles proposés ne les reflètent pas:

(1) Traduction libre.

> L'apprentissage est un phénomène de croissance et de changement intérieur, vécu et éprouvé par la personne et son interaction avec un environnement perçu comme favorable.
> (MEQ, Opération Départ, 1971, p.57).

4.1.3 Les objectifs de l'école.

Le perfectionnement des enseignants ou la formation continue doit donc s'appuyer sur certains principes énoncés précédemment tenant compte des caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte.

Les objectifs de la formation doivent s'inspirer des objectifs proposés à l'institution scolaire et ceux-ci se concrétiseront dans le projet éducatif de l'école. Ainsi la formation continue s'élabore à partir de la réalité quotidienne des intervenants de l'équipe-école. Les objectifs de l'école sont donc considérés par notre groupe de recherche comme un des points d'appui du modèle de formation que nous voulons proposer.

Les autorités ministérielles ont toujours énoncé les objectifs et modalités de l'éducation. Dès 1963, le Rapport Parent proposait la centration de l'enseignement sur l'enfant et l'adolescent, via une organisation cohérente, diversifiée et ouverte sur le monde, une pédagogie communautaire (Tome II, pp. 11 à 19).

Ce mouvement imprimé par la Commission Parent suscitera dans les milieux une pédagogie plus active, moins livresque, bref, une pédagogie nouvelle. Cependant, plusieurs courants pédagogiques apparaissent et parmi ceux-ci deux retiennent notre attention. D'une part le behaviorisme s'exprime en termes d'objectifs de comportements; il est nettement centré sur l'atteinte par l'élève des objectifs du programme. Dans le cadre de cette tendance, l'objectif de l'école est d'amener l'enfant à réussir ses apprentissages.

D'autre part, le courant de la pédagogie ouverte vise le développement de l'enfant dans son sens le plus large. Cette pédagogie insiste sur le décloisonnement des matières; la globalité, la continuité et l'individualisation de l'enseignement servent de points d'appui à cette approche. (Tiré de Paré, André, Créativité et pédagogie ouverte, Tome III, p. 207). Sans dénier les objectifs de l'école fixés par le M.E.Q., les tenants de cette philosophie soulignent que chaque milieu devrait pouvoir les interpréter, les définir et les traduire dans son action quotidienne.

Sans remettre en question les finalités et valeurs proposées pour l'ensemble des écoles québécoises, nous croyons cependant que plusieurs objectifs importants ne sont pas mentionnés et que d'autres mériteraient d'être clarifiés.

A l'intérieur du projet collectif "L'intégration: quelques conditions", un groupe de travail s'est penché spécifiquement sur l'élaboration d'un modèle privilégiant l'enseignement individualisé. Ces intervenants proposent onze objectifs auxquels nous souscrivons entièrement et que nous voulons reproduire ici afin qu'ils soient considérés par les équipes-écoles engagées dans un modèle de formation continue. Nous les résumons comme suit:

- l'école est un service pour tous: elle rend ses services accessibles à chaque élève du quartier;
- l'école doit avoir le souci du développement intégral et optimal de chaque enfant;
- l'apprentissage est un acte individuel: le professeur ne peut que suggérer des stratégies d'apprentissage car il ne peut cheminer à la place de l'étudiant;
- le rythme d'apprentissage varie d'un individu à l'autre: chaque élève a son propre rythme. L'école et les enseignants doivent tenir compte de cette caractéristique dans l'organisation des acquisitions;

- l'enseignement est un acte professionnel qui se définit avec une précision conforme au processus d'administration: il amène l'enseignant à une action répondant à des règles de planification, d'organisation, d'orientation et de contrôle;
- l'apprentissage est un processus qui implique la participation active du sujet: cette participation s'obtient en l'associant au choix des objectifs, des moyens et des moments d'évaluation qu'il préfère;
- l'enseignement doit être le plus systématique possible: une telle approche doit permettre à tous les intervenants de s'inscrire dans un processus de prise de décision leur permettant d'identifier le problème, de choisir les stratégies les plus appropriées et d'en évaluer l'efficacité.

Pour notre groupe de recherche, la formation continue des enseignants doit s'appuyer sur le vécu et la réalité de chaque individu. Nous verrons sous peu, à travers les résultats d'un sondage provincial effectué auprès des enseignants, à quel point ce principe est important. Les programmes de perfectionnement ne répondant pas à cette philosophie sont jugés inadéquats, presque inutiles. (cf 4.1.5).

4.1.4 L'intégration: facteur d'innovation pédagogique.

Nous avons analysé au chapitre 2, le Rapport <u>COPEX</u> (p. 21) et l'<u>Ecole Québécoise</u> (p. 34) qui traitaient spécifiquement des enfants en difficulté. <u>COPEX</u> orientait le développement de l'éducation spéciale et demandait au MEQ de réviser les politiques devant régir l'opérationnalisation des services (normes administratives, règles budgétaires, convention collective, etc...).

Le ministère de l'Education du Québec a introduit, par l'<u>Ecole Québécoise</u>, de nouvelles structures de fonctionnement telles la gestion participative, le projet éducatif, le conseil d'orientation, les conseils d'écoles susceptibles de provoquer des mutations parmi les rôles et fonctions des

intervenants actuels. A ce stade-ci nous souhaitons que ces plans soient un élément facilitateur de changement. L'orientation n'étant pas l'opérationnalisation des modèles de services, il faut aménager les conditions pouvant faciliter l'émergence du changement souhaité. L'expérience du Règlement no 1 constitue une mise en garde: le système scolaire bénéficiait par ce texte d'une orientation vers le progrès continu (p.2): aucune mesure spécifique n'a soutenu cette approche de telle sorte que l'implantation ne s'est jamais opérée dans les écoles.

Les intervenants du MEQ semblent conscients de l'absence d'instrumentation dans l'immédiat et des budgets sont maintenant affectés à la mise sur pied de projets-pilotes axés sur l'expérimentation de modèles de services.

L'orientation est claire: il faut privilégier l'approche préventive et l'insertion scolaire et sociale des clientèles à besoins spécifiques; l'adhésion à cette orientation signifie que les intervenants s'approprient cet objectif et l'implantent dans leur milieu. Pour notre groupe de recherche, cette démarche est la première condition reliée à l'actualisation de la politique d'intégration.

Dans le cadre de notre projet collectif de maîtrise L'Intégration: quelques conditions, une équipe s'est penchée spécifiquement sur l'analyse des modèles et modalités de l'intégration. Un autre groupe a investigué le projet éducatif de l'école, tenant compte également des perspectives de l'intégration. Enfin, un troisième a exploré l'individualisation de l'enseignement.

Ces recherches tendent à souligner davantage l'importance de l'appropriation par l'école des objectifs liés à l'actualisation du Plan d'Action

pour l'enfant en difficulté:

> -la réalité de l'intégration et les problèmes reliés à cette modalité de services se vivent au niveau de la cellule-école.

L'attente d'une instrumentation adéquate en provenance du ministère, des universités ou des commissions scolaires est susceptible de générer de nombreuses insatisfactions, et de compromettre, à la longue, la philosophie mise de l'avant, comme fut lui-même compromis antérieurement le progrès continu (Règlement no 1) . Le MEQ expérimente actuellement des modèles de services qu'il souhaite généralisables à l'ensemble de la province. Cette volonté entre en contradiction avec l'incitation au développement du projet éducatif, véritable reflet du milieu desservi par l'école. A la CECM, de nombreuses études ont souligné la disparité des clientèles locales. Dès lors, il devient possible d'entrevoir que les caractéristiques socio-économiques, socio-culturelles et socio-pédagogiques varieront dans chacune des régions du Québec.

De l'éducation précoce (0-4 ans) à l'éducation prolongée (18-21 ans) en passant par la cascade des services décrits dans COPEX, l'individualisation de l'enseignement et l'émergence du projet éducatif de l'école, la réalité est celle du changement à tous les niveaux, doublé des modifications que susciteront les conclusions de la recherche. Un tel "programme" institutionnalise sans contredit "l'innovation constante", faisant de la pédagogie régulière et de l'éducation spéciale des partenaires indissociables:

> -l'équipe-école est concernée par la planification et le suivi des services aux enfants de son quartier qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Compte-tenu de l'organisation et des fonctionnements en place depuis quelque vingt années, les changements souhaités et leur impact sur les rôles et fonctions des intervenants font ressortir la nécessité d'avoir accès à des formules de perfectionnement souples, liés à l'évolution des équipes locales:

- -la direction, les enseignants réguliers et spécialisés se forment entre adultes par le processus de changement qu'entraînera l'émergence du projet éducatif d'intégration dans leur école;
- -l'équipe-école doit donc avoir l'opportunité de planifier son "innovation éducative", et bénéficier d'un modèle de perfectionnement propre à la supporter dans sa démarche (réponses aux besoins identifiés localement)

En résumé, trois conditions doivent présider à l'application de la politique d'intégration du MEQ, constituant ainsi des facteurs d'innovation pédagogique réelle:

- -une appropriation locale du Plan d'Action;
- -une indissociabilité d'action des partenaires pédagogiques (enseignants réguliers et spécialisés);
- -un plan de formation continue dans l'école.

Le modèle proposé s'inspirera de ces perspectives.

4.1.5 Besoins des enseignants en perfectionnement: sondage.

Dans le but de considérer les opinions des enseignants comme point d'appui au modèle de formation à proposer, nous avons exploré une étude socio-pédagogique récente réalisée par le Service de la recherche du ministère de l'Education (Cormier, A., C. Lessard, L. Toupin, P. Valois) . Les enseignantes et les enseignants du Québec, vol. 6).

Les auteurs ont recueilli les opinions de quelques 2 800 éducateurs dans la province de Québec. De cette vaste recherche, nous ne retiendrons que deux aspects susceptibles d'éclairer notre démarche: les caractéristiques

démographiques et professionnelles des éducateurs et leurs besoins en formation. Nous compléterons ce tour d'horizon en prenant connaissance de ces mêmes caractéristiques chez les enseignants de la CECM. Aucun sondage formel n'ayant été effectué à notre commission scolaire, nous ne disposons pas de données objectives au palier local.

4.1.5.1 Caractéristiques des enseignants: sondage provincial.

Bien que l'édition originale ait été consultée, les données suivantes proviennent de la revue Prospective (numéro d'octobre 1980), qui fournit un résumé des auteurs. Nous avons traité certains de ses résultats et interprété librement leur signification.

Caractéristiques démographiques:

Huit caractéristiques ont été retenues dans le but de tracer le profil des éducateurs québécois, relativement à l'échantillonnage couvert par la recherche:

- Age moyen: 38 ans
- Statut: 70% sont mariés
- Lieu de résidence: le tiers environ habite la région de Montréal
- Scolarité des parents: 83% des mères et 86% des pères des éducateurs n'ont pu poursuivre leurs études au-delà du secondaire
- Origine sociale: 66% des répondants proviennent de la classe agricole ou ouvrière
- Sexe : répartition des répondants au sondage:
  64% de femmes
  34% d'hommes
- Niveaux d'enseignement: 87% des femmes enseignent au primaire, 57% des hommes au secondaire
- Employeur: 93% des répondants sont à l'emploi des commissions scolaires publiques.

En résumé les enseignants constituent un personnel vieillissant; la majorité d'entre eux sont des fonctionnaires en milieu de carrière, généralement plus instruits que leurs parents.

Une minorité d'hommes enseignent au primaire, une minorité de femmes au secondaire.

<u>Caractéristiques professionnelles</u>:

- <u>Lieu de formation initiale</u>: 65% à l'école normale
  27% à l'université.

- <u>Niveaux de scolarité</u> : entre 15 et 17 ans: 60%
  Brevet A : 62%
  Baccalauréat: 32%
  Licence : 8%
  Maîtrise et doctorat: 3%

- <u>Etudes postérieures</u> : 8 enseignants sur dix se sont inscrits à des cours de perfectionnement en cours d'emploi.

- <u>Années d'expérience</u> : 60% ont plus de 10 ans.

- <u>Choix de carrière</u> : pour 63% des répondants, le choix s'est effectué avant, pendant ou après les études secondaires ; une fois engagés dans l'enseignement 60% ont peu ou pas été attirés par d'autres professions; stabilité du choix: les trois quarts ne remettent pas en cause leur décision.

- <u>Motivation</u>: 77% se déclarent très engagés dans leur tâche.

- <u>Tâche</u> : 81% estiment que l'enseignement génère plus de tension nerveuse que les autres professions.

- <u>Aptitudes</u>: pour 77% l'enseignement exige plus d'aptitudes au plan des relations humaines.

- <u>Stabilité</u>: 61% n'ont jamais enseigné à un autre niveau que celui qu'ils occupent actuellement.

- <u>Cumul d'autres emplois</u>: - pour 79%, il s'agit de leur seule fonction de travail;
  - 65% du personnel enseignant marié ont un conjoint qui travaille à plein temps.

En résumé, les données perceptuelles signalent que l'enseignant est très motivé par son travail qui nécessite beaucoup d'habiletés au plan des relations humaines; sa fonction génère beaucoup de tensions mais il ne remet pas en question son choix de carrière.

Des données factuelles, il est permis de dégager que ce choix s'effectue à l'adolescence, qu'il s'agit d'un personnel stable comptant plusieurs années de service, majoritairement formé dans les écoles normales. La plupart ont en moyenne seize ans de scolarité et continuent à suivre des cours de perfectionnement.

4.1.5.1.1 Indications du sondage en regard de la formation.

Evaluation de la formation.

53% des enseignants jugent que la formation initiale reçue les aide plus ou moins à organiser leur enseignement. L'évaluation est particulièrement négative sur les questions suivantes: l'aide aux enfants en difficulté, les problèmes de discipline, l'adaptation de l'enseignement aux élèves de milieux défavorisés, la compréhension des changements relatifs à l'école et les relations avec les parents. Un item les a satisfaits particulièrement, soit l'étude de la psychologie de l'enfant.

Le perfectionnement de type universitaire récolte une opinion tout aussi défavorable, bien que moins sévère. 50% des enseignants souhaitent une collaboration entre leur employeur et l'université en vue d'organiser le perfectionnement autour des besoins ressentis à l'école même. (Prospectives, vol. 16 no 3, octobre 1980, p.108).

Facteurs de succès professionnel.

Une très grande majorité d'enseignants estiment que trois facteurs ont

constitué des situations d'apprentissage supérieures à la formation et au perfectionnement reçus dans une institution d'enseignement;

- l'effort personnel dans la préparation, l'organisation du travail et l'expérience acquise auprès de leurs élèves: 94%;
- les échanges avec les professionnels de l'enseignement: 71%.

Cadre institutionnel de la formation.

La moitié des enseignants désirent que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école et 44% sont encore indécis.

Programme idéal de la formation:

Les enseignants souhaitent:

. des programmes plus pratiques: 93%

. une plus grande alternance théorie-pratique: 75%

. une approche plus sélective à l'admission et une évaluation plus rigoureuse: 68%

. un plus grand approfondissement des fondements psychologiques et socio-pédagogiques en éducation et une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique: 66%.

Conditions pouvant faciliter le perfectionnement.

. La plupart des enseignants qui sont prêts à participer à des activités de perfectionnement non-créditées croient que la prise en charge de ces activités par leur commission scolaire (70%) ou par l'université (64%) faciliteraient leur participation.

. l'organisation de ces activités par un groupe de professeurs de leur commission scolaire pourrait faciliter leur participation: 64%

. autres facilités:

  - compensation monétaire équitable : 66%

  - réduction de la charge de travail : 86%

Activités possibles de perfectionnement.

. explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement: 75%

. préparer du matériel pédagogique : 73%

. collaborer à des études concernant les problèmes qui se posent dans leur école : 68%

. discuter de leur approche en classe à partir de l'observation de leur travail par d'autres enseignants: 48%.

Scolarité: élément de rémunération.

59% des enseignants considèrent que l'on doit tenir compte de leur niveau de scolarité dans l'établissement de la rémunération. Cependant six enseignants sur dix se disent prêts à participer à des activités non créditées.

Selon notre groupe de recherche il est possible de résumer les indications du sondage comme suit: les enseignants demandent des programmes pratiques; ils se disent prêts à collaborer à des études sur des problèmes vécus à l'école et ils privilégient le perfectionnement de nature institutionnelle organisé autour des besoins ressentis. Les auteurs de la recherche déduisent qu'il faut partir de l'expérience des enseignants et individualiser le perfectionnement:

> Les voies de l'apprentissage diffèrent d'un individu à l'autre. Il est futile de préconiser l'individualisation de l'apprentissage chez les élèves si les enseignants eux-mêmes ne peuvent vivre de telles expériences d'individualisation dans leur perfectionnement. (Etude de Cormier, Lessard, Toupin, Valois, Service de la Recherche, M.E.Q., 6ième volume, p.71).

4.1.5.2 Caractéristiques démographiques des enseignants: relevé C.E.C.M.

Il a été impossible de recueillir des données précises sur les caractéristiques démographiques des enseignants à la C.E.C.M. Les statistiques varient selon les unités de gestion consultées. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation: d'une part, aucune étude ne revêt l'ampleur et la rigueur de celle de Cormier, Lessard, Toupin et Valois au niveau provincial. D'autre part, le ministère a changé le mode de budgétisation des commissions scolaires; il semble que les problèmes financiers à l'échelon ministériel ("trou" de 500 millions de dollars) obligent certains milieux à clarifier l'état de leur organisation, à mettre à jour certains dossiers. Il est donc difficile dans la conjoncture actuelle d'avoir accès à l'information, de quelque nature qu'elle soit. De plus, la C.E.C.M. a développé une politique régissant les communications (sondages, enquêtes, recherches) aux paliers interne et externe de la structure. Enfin, la C.E.C.M. s'est dotée d'un nouveau système informatisé (TIGRE: Traitement Informatisé de la Gestion et de la Rémunération des Employés). L'organisation de cette banque de données n'est pas complétée, particulièrement en regard du niveau de scolarité des personnels et de leurs études en cours.

A partir d'échanges verbaux avec plusieurs interlocuteurs, nous avons retenu les informations qui, même si elles originent de services différents, véhiculent des affirmations similaires. Nous les résumons comme suit:

<u>Caractéristiques démographiques</u>.

- <u>Nombre</u> : . environ 7 000 enseignants au secteur régulier, niveau primaire et secondaire.

  . une majorité de femmes enseignent au primaire.

  . près de 1 000 enseignants en éducation spéciale (Réseau des écoles spéciales et mesures orthopédagogiques décentralisées dans les écoles régulières).

- <u>Age</u> : . la moyenne d'âge est d'environ 42 ans.

- <u>Particularité</u>:

  . Le personnel et la clientèle des élèves sont en diminution constante. Au début des années soixante, 240 000 élèves fréquentaient les écoles de la C.E.C.M. Des études prospectives mentionnent une inscription potentielle de 80 000 enfants en 1984.

Le rapport annuel de la C.E.C.M. (1979-80, Bureau des Relations publiques) fournit les données suivantes:

POPULATION ETUDIANTE		
	<u>1978-79</u>	<u>1979-80</u>
	<u>Français</u>	<u>Français</u>
Préscolaire	6 797	6 615
Préscolaire (orthopédagogie)	44	61
<u>Préscolaire</u>	6 841	6 676
Primaire	44 390	41 236
Primaire (orthopédagogie)	3 487	3 413
<u>Primaire</u>	47 877	44 649
Secondaire	47 444	43 370
Secondaire (orthopédagogie)	2 491	2 565
<u>Secondaire (total)</u>	49 935	45 935
Ententes spéciales (orthopédagogie)	784	757
Accueil	2 008	2 656
<u>Orthopédagogie et accueil</u>	2 792	3 413
GRAND TOTAL (secteurs anglais et français)	138 286	128 470

Il semble donc y avoir une diminution d'environ 10 000 élèves par année.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT francophone et anglophone		
	1978-79	1979-80
Préscolaire	235	228,5
Primaire	3 232,8	3 072,4
Secondaire	4 303,6	4 076
Ententes spéciales	342	338
GRAND TOTAL	8 113	7 714,9

LE PERSONNEL DE DIRECTION D'ECOLE (secteurs français et anglais)		
	1978-79	1979-80
Primaire	250	228
Secondaire	189	189
Réseau des écoles spéciales:		
Primaire	7	9
Secondaire	16	19
GRAND TOTAL	462	445

(On nous a informé que des cadres scolaires bénéficieraient ou auraient bénéficié de stage de perfectionnement en Europe concernant la gestion de la décroissance).

<u>Caractéristiques professionnelles</u>

<u>Scolarisation</u>:

- La plupart des enseignants ont été formés à l'école normale.
- La majorité ont un brevet d'enseignement de classe "A".
- Le premier groupe majoritaire à détenir une qualification spécialisée: les jardinières au pré-scolaire.
- Le groupe le plus imposant (proportionnellement) à s'inscrire à des cours de niveau baccalauréat: les enseignants oeuvrant auprès des clientèles de l'orthopédagogie. Une étude de la Division Ressource et développement du Service de l'Adaptation C.E.C.M. mentionnait en 1979 que dans 2 ans, tous les enseignants de ce secteur seraient légalement qualifiés (Larivée et Vézina, <u>Les Réseaux de Formation</u>, 1978-79-).

<u>Particularité</u>:

Le niveau de scolarité moyen ne peut être établi actuellement. Tel que mentionné précédemment, l'informatique ne dispose pas encore des dossiers mis à jour par le service du personnel (crédits complétés et études en cours). De plus, des conventions collectives ont modifié les échelles salariales basées sur le nombre d'années de scolarité des enseignants. Au début des années soixante, la catégorie la plus basse était de 13 ans, soit l'équivalent d'un Brevet de catégorie "B". Durant les années soixante-dix, elles se sont établies à 15 ans (Brevet "A"). Tous les maîtres insérés à ce palier n'avaient donc pas pour autant complété des études justifiant cette classification. Il serait intéressant qu'une éventuelle recherche tienne compte de ces particularités afin de départager la scolarisation réelle des effectifs enseignants et la classification à caractère salarial.

Expérience:

Les enseignants ont en moyenne quinze années d'expérience. La baisse du nombre d'élèves entraîne un surplus de personnel. Cette opération statistique s'effectue dans chacune des écoles de la Commission: l'enseignant le plus jeune se retrouve en surplus d'affectation ou en "disponibilité". Dans certains milieux, cet enseignant le plus jeune de l'école enseigne peut-être à la C.E.C.M. depuis quinze ou seize ans!

4.1.5.3 Constats.

Si on tient compte des particularités mentionnées précédemment, il faut certainement considérer le fait que les enseignants de la C.E.C.M. constituent un personnel expérimenté, présentant les avantages et les inconvénients reliés à cette caractéristique qui leur est propre. La décroissance des effectifs-élèves maintient en poste auprès des enfants les maîtres qui cumulent le plus grand nombre d'années d'ancienneté.

La C.E.C.M. n'a plus depuis quelques temps déjà de "sang nouveau". Lorsque l'on tente d'imaginer les éducateurs de la prochaine décennie (moyenne d'âge de 52 ans ?), on ne peut plus minimiser l'impact sociologique et professionnel que représente l'application des règles régissant la sécurité d'emploi.

L'étude des caractéristiques démographiques et professionnelles issue de l'analyse du sondage provincial nous permet d'affirmer que le profil de l'éducateur québécois au niveau provincial s'apparente à celui de l'enseignant de la C.E.C.M. Le ministère de l'Education, dans ses documents d'orientation de la formation des maîtres, ne semble pas avoir accordé à ces caractéristiques toute l'attention qu'elles méritent.

Pour notre groupe de recherche, ce portrait suffit à éclairer le choix d'un modèle de perfectionnement susceptible de pallier aux inconvénients qui découlent des caractéristiques suivantes: personnel d'âge moyen, en milieu de carrière, stable et expérimenté.

A la C.E.C.M., plusieurs enseignants poursuivent des études menant à l'obtention d'un diplôme de 2ième ou 3ième cycle universitaire. D'autre part, l[illegible] perfectionnement des équipes-écoles mis de l'avant par l'Opération Renouveau connaît une popularité croissante (modèle de type démarche).

Pour les raisons développées antérieurement, nous privilégions le perfectionnement des équipes-écoles. Cependant nous croyons possible qu'une sanction universitaire couronne leur cheminement selon des modalités que seule une démarche expérimentale structurée pourra éclairer. Les intervenants de la C.E.C.M. ont toute latitude pour devancer le M.E.Q. dans l'élaboration et la mise en place de tels projets.

4.2 Modèle proposé.

La typologie empruntée à COPIE établissait trois types de formation: les modèles centrés sur les acquisitions ou savoirs, les modèles dits de démarche, et les modèles d'analyse. Nous avons affirmé antérieurement que les distinctions entre les trois modèles n'avaient selon nous aucun caractère normatif, qu'aucun donc ne pouvait être qualifié d'excellent modèle au détriment des autres. L'action de formation poursuivie par chacun fait référence à des conceptions variées de la formation.

Cette précision éclaire davantage les points d'appui du modèle que nous proposons. D'une part nous avons voulu tenir compte du concept de d'éducation permanente et des caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte.

D'autre part, les finalités de l'éducation, les objectifs de l'école, les opinions des enseignants quant à leur formation initiale et leurs attentes face au perfectionnement, ont également été pris en considération.

Enfin, les énoncés de politiques émanant du ministère de l'Education concernant le secteur régulier et l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'évolution des programmes de perfectionnement à la C.E.C.M., le cumul des années d'expérience situant les enseignants en milieu de carrière, toutes ces indications ne doivent pas être négligées puisqu'elles ébauchent une réalité locale pour laquelle notre modèle se veut un instrument de soutien. Cet instrument se doit d'être d'autant plus souple que cette réalité locale est complexe. Voici un bref aperçu de la conjoncture.

Les écoles de la C.E.C.M. recouvrent des réalités différentes: la mobilité du personnel, avant que ne surviennent les baisses de clientèles, a permis à plusieurs éducateurs de vérifier cette assertion: Montréal, regroupe de nombreuses "petites patries".

De plus, le développement des mesures orthopédagogiques a fait en sorte qu'actuellement, dans les écoles régulières de la C.E.C.M., 4 400 élèves en difficulté sont regroupés, selon l'approche catégorielle, sous une vingtaine d'étiquettes connues: mésadaptation, débilité, trouble d'apprentissage, etc...

Plusieurs chercheurs qui se sont servis de la seule lunette socio-économique ont développé eux aussi une approche catégorielle d'un type nouveau: les écoles grises, les écoles plus ou moins grises, et la masse

des autres écoles. Une mode récente qui veut que l'on développe une vision plus intégrée des problèmes tend à ramener la gamme des sous-catégories existantes à deux grands ensembles: celui des enfants de milieu urbain, et la masse des autres (probablement de milieu rural et semi-rural...).

Pendant ce temps, la philosophie véhiculée par la plupart des textes officiels invitent les intervenants à considérer globalement l'enfant...

Qu'il s'agisse d'écoles de milieux défavorisés, d'écoles desservant des quartiers à forte concentration d'immigrants de nationalités variées, d'écoles régulières désignées pour un service à l'enfant sourd, aveugle ou autre, d'école libre, d'école spéciale ou d'école-atelier, il faut peut-être tout simplement reconnaître que le pluralisme existe déjà, admettre que toutes les réponses ne peuvent provenir du haut des structures (ministérielles, scolaires, universitaires, et autres) et que le développement de programmes adaptés aux besoins des intervenants appartient à ceux qui sont probablement les plus intéressés donc les plus motivés à le faire, ceux qui vivent les problèmes quotidiennement dans leur école, c'est-à-dire les intervenants eux-mêmes.

> La reconnaissance du pluralisme est la condition préalable d'une conception et d'une pratique qualitative de la démocratie.
> (Loriot, Lucien, revue Information, vol. 19, no 6, fév. 80. p. 5).

Puisque nous ne connaissons pas d'outils scientifiques qui à ce moment nous permettraient d'évaluer l'importance de tous les paramètres énumérés, nous avons choisi de dégager de ce tour d'horizon des principes directeurs qui présideront à l'élaboration de notre modèle, la Formation continue à l'école.

4.2.1 Principes directeurs.

La démarche de recherche nous porte à appuyer la conception de notre modèle de formation sur deux assises principales: les utilisateurs, soit majoritairement les enseignants, et le lieu de formation, c'est-à-dire l'école. Deux principes directeurs découleront de l'étude de chacun de ces aspects.

4.2.1.1 Utilisateurs.

Le premier principe directeur entend privilégier l'expérience personnelle des participants. Ce choix procède de l'investigation du concept de l'éducation permanente et de l'analyse du sondage des besoins en perfectionnement (cf 4.1.5.1).

Concept de l'éducation permanente:

- Notre groupe de recherche reconnaît le principe de croissance professionnelle tel que défini par Edgar Faure. Aux différents stades de sa carrière, ses besoins et motivations varient:

> L'être humain ne cesse de s'instruire et de se former tout au long de sa vie.
> (Faure Edgar, Apprendre à être, p. 162).

- Une des perspectives de l'éducation permanente est de dégager l'importance d'apprendre à apprendre, appliquant ce processus à la vie personnelle et professionnelle des individus.

- L'OCDE donne une définition de la formation continue: il s'agit d'activités de formation orientées vers l'exercice de l'emploi (tiré de OCDE, L'innovation dans la formation en cours de service des enseignants, 1975, p. 12).

Malcolm Knowles dans The Modern Practice of Adult Education, 1970, repris dans The Adult Learner: A Neglicted Species, 1973, a fourni des précisions intéressantes concernant les caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte:

> L'apprentissage est significatif lorsque l'apprenant perçoit que le sujet fait partie de ses préoccupations. Il l'est encore davantage s'il passe par l'action.
> (Knowles, M., The Adult Learner: A Neglicted Species, 1973, p.93).

Sondage des besoins en perfectionnement.

Ayant considéré les utilisateurs comme une des assises principales du modèle, il devenait intéressant de comparer les précédentes assertions théoriques aux besoins de perfectionnement verbalisés par les enseignants eux-mêmes:

> Les enseignants considèrent que dans l'ensemble, le perfectionnement reçu les aide plus ou moins dans l'accomplissement de leur tâche. Il ne semble pas que la situation souhaitée soit celle qui existe actuellement.
> (Prospectives - octobre 80, p.107).

L'affirmation des auteurs s'appuie sur un échantillonnage provincial. Cependant l'étude des caractéristiques des enseignants de la C.E.C.M. nous porte à croire que le profil national et local est similaire (cf 4.1.5.3). Nous considérons donc que les éducateurs de la C.E.C.M. désirent eux aussi un perfectionnement lié à leur tâche, confirmant ce que certaines études en andragogie ont avancé soit que le sujet fasse partie des préoccupations de l'apprenant, ou encore selon l'OCDE que la formation continue propose des activités orientées vers l'exercice de l'emploi.

Les programmes de perfectionnement des maîtres sont habituellement élaborés par les universités ou les commissions scolaires. Quelques rares projets se réalisent conjointement.

Concernant l'apport spécifique du milieu universitaire, les enseignants font l évaluation suivante:

> Les enseignants en général jugent que les cours universitaires de perfectionnement des maîtres ne sont pas adaptés à la réalité scolaire, que les professeurs d'université n'ont pas une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire et qu'ils cherchent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire.
> (Prospectives - octobre 1980, p. 108).

Donc la situation souhaitée n'existe pas, qu'il s'agisse des programmes élaborés par l'employeur ou l'université. Les enseignants veulent une collaboration étroite des institutions mentionnées dans le but d'organiser les cours de perfectionnement en fonction des besoins ressentis.

Cette brève incursion chez les utilisateurs, sous l'angle théorique et pratique nous amène à formuler le premier principe directeur:

> *LA FORMATION CONTINUE EST RELIEE ET UTILISE L'EXPERIENCE PERSONNELLE DES PARTICIPANTS.*

Le modèle Formation continue à l'école que nous proposons relève davantage d'un processus permettant aux utilisateurs:

- d'identifier leurs compétences;
- d'investiguer leurs besoins en fonction de la tâche à accomplir;
- de développer des réponses adaptées à ces mêmes besoins.

Ce processus fournit l'opportunité de continuer d'"apprendre à apprendre".

4.2.1.2 Lieu de la formation continue.

L'application d'une politique d'intégration s'ajoute aux perspectives de l'éducation permanente et aux résultats de sondage, pour préciser le cadre institutionnel de la formation continue et nous permettre de dégager le deuxième principe directeur du modèle proposé: nous privilégions l'école comme lieu de formation.

Intégration.

La politique du ministère de l'Education prône dans le secteur public l'accès à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible, soit idéalement l'école du quartier de l'enfant en difficulté. Il faut donc entrevoir le maintien des élèves dans leur milieu naturel, et le retour planifié des clientèles actuellement scolarisées à l'extérieur de leur école d'origine.

A ce propos signalons qu'un autre groupe de recherche a proposé, dans le cadre de ce projet collectif de maîtrise, un modèle d'organisation permettant l'intégration de l'élève en difficulté à son école de quartier (Beaudry, M., G. Emond, E. Pilon, L'intégration: un modèle, 1981). L'intégration couvre un très grand nombre de réalités: celle des enfants, des parents, des enseignants, de la direction et des personnels professionnels au service de l'équipe-école:

> L'école est un milieu naturel d'action qui relie les individus.
> (Propos recueilli à l'atelier-conférence de Charles Caouette avec le groupe de recherche sur la Formation continue, Centre des ressources, C.E.C.M., mai 1980).

Indépendamment de l'application de la politique, les intervenants soulignent déjà la nécessité de se concerter dans tous les aspects de la

vie scolaire. A cause du continuum de services que réclame l'intégration et du plus grand nombre de personnes impliquées, cette nécessité sera davantage ressentie.

Le perfectionnement ne peut être envisagé de façon isolée ou compartimentée pour chacun des intervenants que nous venons d'énumérer. Les expériences américaines prouvent que l'application d'une telle politique entraîne des modifications profondes au niveau des pratiques pédagogiques et de l'organisation même de l'école. L'Etat oriente le système scolaire au rythme d'environ une fois tous les dix ans. L'enfant, lui, pose des défis quotidiennement à l'enseignant, ce qui tend à faire de la classe un des creusets de l'innovation.

> Innovation et formation continue sont deux concepts inséparables.
> (Dufour, J.C., L'innovation, le marketing et la formation continue, dans Agriculture, p. 29).

Aucun penseur ne peut actuellement préjuger des besoins en perfectionnement que les intervenants de chaque milieu seront susceptibles d'éprouver lorsqu'ils seront confrontés aux différents types d'inadaptation. Par contre, tous les enseignants ont eu à vivre et ce, annuellement, une situation d'échec ou d'impuissance face à certains élèves de leur classe, et tous ont certainement dans leur vécu des expériences de succès pédagogiques auprès d'élèves plus "difficiles".

> L'environnement doit permettre l'aide mutuelle, la liberté d'expression, l'acceptation des différences.
> (Knowles, M., The Adult Learner: A Neglicted Species, 1973, p. 70).

Ce principe vaut pour l'enseignant, en tant qu'adulte apprenant, tout

autant que pour l'enfant. La nécessité d'une approche préventive, le caractère provisoire des savoirs, l'évolution de la recherche, l'absence de Vérité Pédagogique, tous ces facteurs font en sorte que:

> Il faut créer des systèmes de soutien professionnel parmi lesquels la formation continue des intervenants scolaires encourage et nourrit l'action de l'école. (tiré de Skilbeck, M., Guide pour l'innovation pédagogique. Elaboration des programmes scolaires, 1975, p. 85).

Il est donc indiqué de considérer ici l'école comme le lieu idéal de la formation continue. Le M.E.Q. dans ses documents d'orientation de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres en adaptation scolaire semble ignorer tout à fait cette nécessité que corroborent la plupart des auteurs contemporains.

Concept de l'éducation permanente.

Le Rapport Faure désigne l'éducation permanente comme "l'expression d'une relation englobante entre toutes les formes, les expressions et les moments de l'acte éducatif". (Faure, Edgar, Apprendre à être, 1972, p.163).

L'apprentissage étant particulièrement significatif pour l'adulte s'il passe par l'action, il convient de situer une formule de soutien professionnel au lieu même de cette action, soit l'école. L'adulte peut ainsi s'approprier des objectifs de formation conformes à la réalité de ses besoins:

> Le vécu amènera les participants à rechercher un perfectionnement qui s'intègrera à leur tâche.
> (Paré, A., Individualiser le perfectionnement, dans l'Ecole coopérative, février 1977, numéro 36, p.12).

La littérature parcourue propose des orientations similaires à quelques variations près au niveau des modalités, des étapes de la formation continue, ou simplement au niveau des termes employés: ceux-ci recouvrent dans l'ensemble les mêmes concepts. Nous n'en citerons que quelques-unes qui, pour la plupart, s'inscrivent dans les perspectives de l'éducation permanente et tendent à désigner l'école comme lieu privilégié de la formation continue:

> La priorité doit être donnée au perfectionnement dans le cadre d'équipes locales d'enseignants. (Conference on Strategies for School - Focussed Support Structures for Teachers in Change and Innovation, Rapport Daniels, J.S., Téléuniversité, p. 9).

> Le perfectionnement ne peut être envisagé de façon isolée: il concerne tout le personnel de l'école. (Rochais, G., Formation et perfectionnement des enseignants, Prospectives, février/avril 1980, p.66).

> Individualiser le perfectionnement c'est se centrer sur la personne (adulte) qui apprend, c'est partir de ses interrogations de ce qu'elle cherche à comprendre. C'est encore établir un lien organique entre la personne qui apprend et l'environnement où elle vit, de façon à ce que ses apprentissages passés et futurs soient en continuité, qu'ils aient une cohérence et une pertinence.
> (Paré, A., Individualiser le perfectionnement, Ecole Coopérative, février 1977, no 36, p.7).

Les sondages nous ont fourni également des indices sur le lieu de formation que semblent privilégier les enseignants.

Sondage des besoins en perfectionnement.

Sans reprendre ici l'analyse systématique effectuée antérieurement (cf 4.1.5), nous utiliserons les données relatives au cadre institutionnel de la formation en nous inspirant du résumé et des conclusions des auteurs:

- Les programmes actuels doivent être bouleversés;
- pour les éducateurs, l'effort personnel et l'expérience acquise auprès des élèves comptent davantage que la formation initiale reçue;
- les connaissances en regard de l'environnement scolaire sont inadéquates et le perfectionnement actuel n'aide pas véritablement les enseignants au plan de l'organisation de l'enseignement;
- les éducateurs souhaitent un perfectionnement institutionnel organisé autour des besoins ressentis par des groupes d'enseignants d'une même école, ou à partir de leur vécu;
- ils sont prêts à participer à des études, expériences ou recherches pour peu que leur tâche soit réaménagée en conséquence;
- les activités souhaitées sont les suivantes: exploration et expérimentation d'autres méthodes, préparation de matériel pédagogique, collaboration à des études concernant des problèmes qui se posent dans leur école.

D'une insatisfaction de départ, l'indication se porte aux groupes d'enseignants d'une même école, avec une ouverture à la recherche et à la solution de problèmes vécus dans l'école (aspect pratique). En résumé: il est nécessaire de modifier certaines pratiques, d'innover, de tenir compte davantage de l'environnement et des besoins ressentis. On peut donc conclure que l'école, lieu de formation continue, rencontrerait les attentes d'une majorité d'enseignants.

La deuxième assise de notre conception de la formation, soit le lieu de formation, nous amène à formuler le second principe directeur du modèle:

LA FORMATION CONTINUE S'INTEGRE A LA STRATEGIE DE DEVELOPPEMENT DE L'ECOLE. LE PROCESSUS SE SITUE DANS LE MILIEU NATUREL D'ACTION QUI RELIE LES INDIVIDUS, SOIT L'ECOLE.

4.2.2 Définition de la Formation continue à l'école.

La Formation continue est un instrument de soutien au projet d'action éducative de l'équipe-école. L'autonomie des intervenants est conforme aux responsabilités qu'ils exercent déjà.

Ce modèle n'a pas pour objet l'élaboration d'une formule renouvelée spécifiquement axée sur l'intégration de tout enfant en difficulté: il permet cependant de l'englober. Il ne développe pas davantage les contenus essentiels aux intervenants qui désirent actualiser dans leur milieu une politique de normalisation-intégration: le M.E.Q. donne déjà cette orientation au perfectionnement des maîtres en adaptation scolaire (cf 2.10). Notre groupe de recherche a déjà rejeté cette approche.

L'évolution du perfectionnement à la C.E.C.M., les particularités et motivations de son personnel ont fait en sorte que le modèle Formation continue à l'école incarne moins l'innovation en elle-même qu'il ne la suscite véritablement à l'école, au plus grand profit des enfants et des adultes qui y vivent quotidiennement.

Après avoir précisé les caractéristiques du modèle et développé les étapes du processus, nous émumérerons les conditions nécessaires à son implantation en formulant des recommandations à cet effet.

4.2.3 Caractéristiques du modèle.

Afin de mieux cerner ce qui caractérise notre modèle, sept éléments ont été retenus et réaménagés: ils reflètent l'approche éducative de

l'andragogie véhiculé par Malcolm Knowles dans The Modern Practice of Adult Education.

Le tableau de la page suivante reproduit les sept éléments retenus et décrit les caractéristiques inhérentes à chacun. Cependant celles-ci seront explicitées dans le développement des étapes du modèle Formation continue à l'école.

4.2.4 Etapes du modèle.

Tel que mentionné précédemment, la littérature parcourue proposait plusieurs schémas. Certains auteurs ont critiqué les modèles existants, soulignant les difficultés que posaient l'absence de telle ou telle étape dans un processus donné. Nous avons tenté d'intégrer tous ces avis en y ajoutant notre préoccupation de diffusion et de circulation des perfectionnements à l'intérieur de la structure C.E.C.M.

Les étapes du modèle sont: l'analyse de la situation, le plan d'activités de formation, la formulation des objectifs, l'organisation des activités, l'application et l'évaluation. Nous les aborderons à la suite en y insérant graduellement les éléments de l'approche andragogique énumérée en 4.2.3.

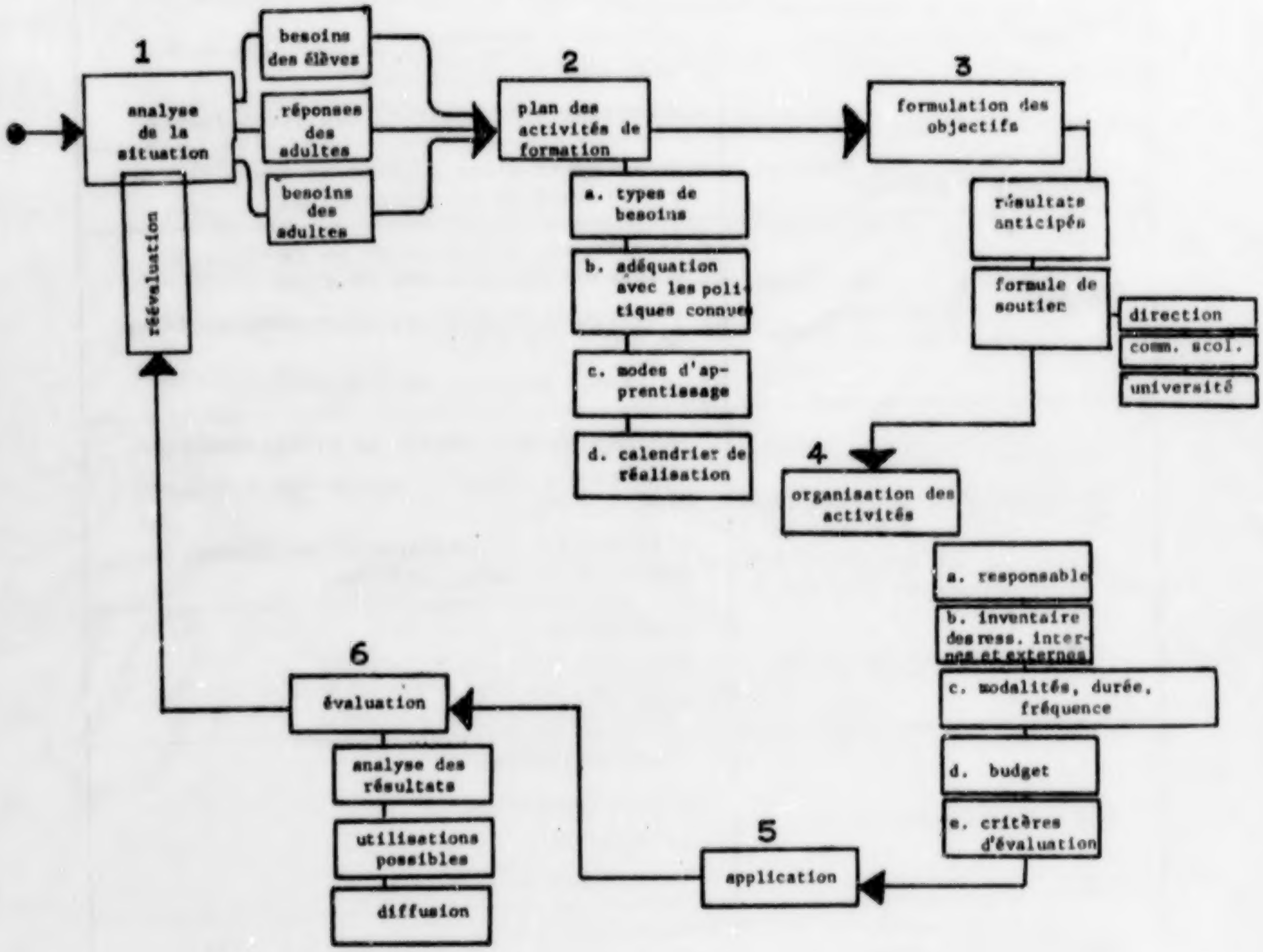
Le schéma de la page 202 illustre le processus de Formation continue à l'école et les composantes de chacune des étapes.

4.2.4.1 Analyse de la situation de l'école.

Les intervenants des écoles primaires ou secondaires explorent la réalité de leur école. Il est important de préciser que peu importe le rôle des participants (directeur, enseignant, psychologue, parent, etc...)

Approche andragogique de la Formation continue à l'école	
Eléments	**Caractéristiques**
Climat de la formation	- principe d'autonomie - sentiment de réciprocité - esprit de collaboration des participants
Planification des activités de formation	- la responsabilité appartient aux participants: sondage et concertation
Eléments déclencheurs	- le rôle des intervenants ou la tâche à accomplir (analyse des besoins) - l'orientation générale du système scolaire (M.E.Q., C.E.C.M.) - le projet éducatif de l'école
Orientation de la formation	- croissance personnelle et professionnelle - éducation permanente: apprendre à apprendre - liée aux besoins identifiés et centrée sur la solution de problèmes
Formulation des objectifs	- énumération - sériation - négociation
Types d'activités	- d'apprentissages - d'expérimentation - de recherche - de solution de problèmes
Objets d'évaluation	- évaluation des besoins, des résultats de la démarche, etc... - processus continu: réévaluation

ETAPES DU MODELE FORMATION CONTINUE A L'ECOLE



ou leur formation antérieure, le principe de la croissance personnelle et professionnelle s'applique à chacun: l'opportunité de continuer d'apprendre à apprendre est un bien collectif.

Cette analyse peut s'effectuer en groupe ou en sous-groupe. La grille d'analyse des besoins (cf 2.9) constitue un instrument utile qui devrait être mis à la disposition de tous les milieux. L'absence de démocratisation des outils défavoriserait la plupart des équipes-écoles. Les besoins variant selon les individus (enfants, adultes) l'enseignant de par son rôle d'éducateur peut mesurer ses possibilités de réponses aux besoins des enfants. L'expérience de l'adéquation entre les besoins des élèves et les potentialités de réponses de l'adulte permet de dégager les besoins de formation.

- CLIMAT: Le climat de l'école est déterminant dans l'étape d'analyse des besoins. L'intervenant doit pouvoir s'exprimer dans un contexte qui reconnaît la normalité de ses besoins sans que l'autorité lui renvoie l'image d'une incapacité.

> Chacun doit pouvoir exprimer où il en est dans sa croissance, dans sa compréhension des faits. (Paré, André, Individualiser le perfectionnement, revue l'<u>Ecole coopérative</u>, no 36, fév. 77. p.15).

Un climat de collaboration permet de modifier le partage des tâches lorsque certains adultes présentent des potentialités de réponses aux besoins d'élèves dont il n'avait pas charge préalablement (Identification des forces vives de l'adulte). Suggestion de démarche:

- partir d'un problème et l'étudier à fond
- observer comment se présentent les faits
- profiter de l'apport des différents intervenants
- interpréter les effets qu'aurait la situation sans intervention
- suggérer les actions susceptibles de modifier la situation.

4.2.4.2 Plan des activités de formation.

La planification procède de l'analyse effectuée à l'étape précédente. Lorsque les adultes présentent des besoins réciproques, l'élaboration du plan des activités s'en trouvera facilitée. Sinon, le climat de collaboration sera mis à contribution pour établir les priorités, particulièrement si les ressources sont limitées. Nous y reviendrons plus loin dans les conditions nécessaires à l'implantation.

a) Types de besoins.

Les besoins présentés peuvent être d'ordre technique, relationnel, expérimental, instrumental ou autre. Les sondages ont cependant indiqué que les enseignants souhaitent un perfectionnement orienté vers la solution des problèmes de l'école.

b) Adéquation avec les politiques connues.

Cet item entend définir les frontières du modèle proposé. Il faut convenir ici que l'orientation du système scolaire est une prérogative nationale qui se vérifie également à l'échelon international. Au Québec particulièrement, les gouvernements élus énoncent les politiques et orientent les institutions scolaires. L'équipe-école ne peut donc pas élaborer des objectifs de formation qui iraient à l'encontre des politiques connues. Les exemples invoqués pour illustrer les limites de l'autonomie réfèrent habituellement à la discrimination qui peut s'exercer en regard de la langue, de la race ou de la religion. Chez nous spécifiquement, les medias ont largement fait état du problème vécu à l'école Notre-Dame-des-Neiges.

Peu de gens remettent en question les énoncés de politique concernant les écoles québécoises, les milieux défavorisés, ou l'enfance en difficulté,

que l'on qualifie volontiers de textes hautement philosophiques donnant peu d'emprise aux désaccords d'ordre théorique.

Le champ d'action des écoles est donc largement ouvert à l'innovation et à la créativité des milieux; cependant, l'instrumentation fait défaut. D'où l'importance de miser sur les dépositaires de l'orientation nationale soient, les équipes-écoles.

c) Types de formation ou modes d'apprentissage.

Nous avons affirmé précédemment qu'aucun modèle issu de la typologie utilisée (cf 3.2.4) ne surclassait les autres. Les intervenants ont donc toute latitude pour déterminer le mode d'apprentissage qu'ils souhaitent privilégier. Ce choix est tributaire de leur conception du type de formation le plus susceptible de répondre à leurs besoins.

Formation des groupes.

L'analyse des centres d'intérêt tend à indiquer les regroupements possibles en vue de planifier la Formation continue à l'école. Ces groupes ou sous-groupes peuvent rassembler les personnes exerçant des responsabilités similaires mais ils pourraient également se composer des professionnels non-enseignants dont les rôles sont complémentaires selon le principe des besoins communs aux intervenants de l'équipe-école. Les objectifs concernent à la fois l'individu et le groupe. Par exemple, l'équipe pourrait désigner un collègue allant acquérir une formation spécifique à l'extérieur et devenant par la suite un formateur interne, un multiplicateur dans l'école. On peut imaginer ici la gamme complète des modèles d'acquisitions à contenus pré-déterminés, de tous ordres, tels une formation en animation, en relation d'aide, en technique de formulation des objectifs, en techniques audio-visuelles, une formation en regard des handicaps physiques et sensoriels, etc...

Selon le caractère commun des besoins, la formation se donne à l'école au groupe concerné. Il est possible également de fonctionner selon un principe d'économie: une demande de perfectionnement commune à plusieurs équipes-écoles permettrait à la commission scolaire de regrouper les besoins et d'assumer la formation d'un intervenant-multiplicateur par école.

d) Calendrier de réalisation.

La planification des activités suppose l'élaboration d'un calendrier de réalisation. A ce stade s'organise la concertation de l'équipe-école. L'établissement des priorités se conjugue aux urgences locales, à la notion de quantité et d'intensité des besoins présentés avec, comme dénominateur commun, les moyens disponibles, financiers ou autres. Apprendre à apprendre selon ses moyens est également une réalité contemporaine.

4.2.4.3 Formulation des objectifs.

La planification des activités de perfectionnement a fait connaître les types de besoins, les modes d'apprentissage privilégiés, et la concertation a fait ressortir les priorités, assorties d'un calendrier de réalisation.

Les sous-groupes engagés dans un type de formation conforme aux besoins identifiés doivent maintenant formuler les objectifs précis qu'ils entendent atteindre, à l'intérieur du laps de temps déterminé.

Les données de la recherche démontrent l'impact certain de la démarche objectif-moyen-résultat (cf 3.1.1.6). Plusieurs auteurs soulignent l'importance pour les participants de verbaliser les résultats qu'ils

anticipent. Cette étape faciliterait la démarche d'évaluation des intervenants engagés dans un processus de formation continue. Ceux-ci doivent pouvoir obtenir une structure de soutien au processus amorcé. La notion de service retrouve ici son sens véritable: la commission scolaire pourrait désigner une personne-ressource susceptible de supporter adéquatement le milieu. Selon les attentes et moyens dont elle dispose, l'équipe-école peut établir une collaboration étroite avec les chercheurs du milieu universitaire.

Des expériences ont cours actuellement permettant aux enseignants ou autres intervenants engagés dans ces modèles de formation d'obtenir une reconnaissance universitaire qui vient coiffer leur démarche (crédits, diplômes, certificat, etc...). On se rappellera que le sondage exploré plus avant mentionnait l'intérêt justifié des enseignants sur cet aspect. Enfin, la direction d'école, en conformité avec les responsabilités qui lui sont échues constitue la personne-clé : elle répond de la gestion pédagogique et administrative de son école et assume la coordination de différents comités qui la secondent dans son action. La direction est, de l'avis de tous ceux qui sont familiers avec cette structure, l'âme dirigeante de l'école. Elle est le premier pédagogue en titre de l'équipe et il est possible d'évaluer son rayonnement. L'université ou les personnes-ressources de la commission scolaire font partie du champ de coordination de la direction de l'école.

4.2.4.4 Organisation des activités.

a) Responsable.

Pour chacun des groupes ou sous-groupes de formation, un responsable est nommé. Cette procédure facilite le travail de supervision,

d'évaluation et de coordination avec la direction de l'école qui aura à répondre des programmes de formation aux autorités concernées.

b) Inventaire des ressources internes et externes.

L'identification des objectifs à atteindre permet de pointer la personne-ressource la plus susceptible de fournir les réponses aux groupes. Souvent les participants ignorent les potentialités de leurs collègues de travail. C'est pourquoi une investigation locale précède la recherche de ressources externes (commission scolaire, université, secteur privé).

c) Modalités.

La direction d'école établit ensuite avec les groupes concernés les modalités de la formation continue: celles-ci sont objets de concertation (interétapes, autres). Le sondage exploré antérieurement fournit des indices sur le caractère névralgique de cette étape pour les enseignants: 86% réclament une réduction de leur charge de travail.

L'Opération Renouveau à la C.E.C.M. a mis sur pied des formules de perfectionnement des enseignants liées aux besoins des équipes-écoles de milieux défavorisés. Un forum avec les participants (Ecole Marie-Anne, mai 1980) a confirmé l'intérêt que présente une telle démarche. Le fait de bénéficier d'un contenu lié aux besoins verbalisés par les intervenants génère une motivation très grande et fait en sorte que le facteur temps à y consacrer perd son importance au fur et à mesure que sont comblées les attentes des individus. Ceux-ci sont enclins à élargir d'eux-mêmes la proportion de temps personnel dévolu aux activités prévues.

d) Budget.

Cet item sera développé dans les conditions nécessaires à l'implantation (cf 4.2.5).

e) Critères d'évaluation.

Dès l'étape trois (la formulation des objectifs) les participants sont invités à anticiper les résultats. Au moment de l'organisation des activités, la personne-ressource établit avec les intervenants les critères d'évaluation de l'activité de formation. Les expériences de perfectionnement qui ont négligé cet aspect n'ont pu recueillir qu'une masse de perceptions rendant impossible l'évaluation objective des programmes implantés.

4.2.4.5 Application.

Les participants réalisent les activités planifiées. Il peut s'agir de contenus d'apprentissages, d'expérimentations ou de recherches structurées, de cas à résoudre, etc... Les modalités d'organisation s'appliquent à ce stade; les rôles dévolus aux personnes s'exercent, de même que prennent place les formules de soutien préalablement établies.

La grille de l'approche andragogique du modèle faisait mention à l'item ORIENTATION d'une centration sur la solution de problèmes (cf 4.2.3).

Il convient de se rappeler ici que le perfectionnement peut comporter des activités dont le délai d'application est très court: par exemple, un intervenant verbalise un "cas à résoudre" lié à sa tâche et explicite les modalités qu'il a utilisées pour solutionner le problème. Un collègue pourrait alors constituer une personne-ressource dans l'immédiat et proposer une autre hypothèse. (ex. trouble de comportement d'un élève, relation avec les parents, matériel pédagogique, difficulté en lecture, etc...).

4.2.4.6 Evaluation.

L'évaluation devrait porter sur les points suivants:

- l'adéquation des programmes par rapport aux besoins identifiés à l'étape 1;
- l'analyse des résultats obtenus par rapport aux résultats anticipés à l'étape 3;
- l'utilisation systématique de la "grille critères d'évaluation" que le groupe s'est donné à l'étape 4.

L'évaluation comprend aussi un retour sur les formules de soutien mises en place, de même que toutes les composantes de l'aspect organisationnel, soient: les responsabilités exercées par le répondant du groupe, le rôle joué par la personne-ressource, les modalités de déroulement des activités (durée, fréquence des rencontres), les sommes affectées au perfectionnement, enfin l'identification des conditions qui ont prévalu à l'application.

L'évaluation du processus et des programmes de formation amène l'individu ou le groupe concerné à constater le changement et de ce fait à réévaluer la situation en vue d'effectuer les réajustements qui s'imposent (1).

La réévaluation se fond alors avec l'étape 1 (analyse de la situation) donnant ainsi tout son sens au processus <u>continu</u> du modèle. Cette démarche est garante de l'évolution constante des équipes-écoles et de leur cheminement vers la qualité de l'action éducative du milieu.

---

(1) Les auteurs de COPIE suggèrent l'élaboration de formules d'évaluation permettant de s'assurer de la pertinence des moyens, du degré de réalisation des objectifs et des effets imprévus, non-voulus au départ.

L'équipe peut découvrir plusieurs utilisations possibles au perfectionnement qu'elle s'est donné, au sein même de l'école. Il est de la responsabilité des commissions scolaires par l'intermédiaire de la direction d'école de connaître le répertoire des activités de formation en cours dans toutes ses écoles, et de considérer l'évaluation effectuée par les équipes concernées.

La structure C.E.C.M. possède déjà les mécanismes nécessaires à la diffusion de ces contenus: Conseil pédagogique, rencontres statutaires des directions d'école, Revue Dimensions, ligne téléphonique CECM-NOUVELLES, circulaires, etc...

La vocation prioritairement pédagogique de l'institution scolaire réclame une meilleure coordination et une meilleure utilisation des moyens disponibles.

4.2.5 Conditions nécessaires à l'implantation.

Les conditions nécessaires à l'implantation ne concernent pas chacune des étapes du processus que nous venons de développer. Les points d'appui du modèle et les caractéristiques qui lui sont propres reconnaissent le principe de croissance professionnelle des participants, leurs compétences et consacrent l'autonomie des équipes-écoles dans l'identification des objectifs de la formation continue.

Puisqu'il existe des conditions inhérentes au modèle lui-même, soit l'adhésion des équipes à la philosophie qu'il sous-tend, notre intérêt se porte donc sur les conditions qui rendront possible son actualisation, c'est-à-dire: l'adoption d'une politique de formation continue (MEQ et commissions scolaires), la reconnaissance du rôle spécifique de la

direction d'école et la décentralisation des budgets.

4.2.5.1 Adoption d'une politique.

Au plan national.

Le M.E.Q. a déposé plusieurs documents d'orientation relatifs au perfectionnement des personnels scolaires. Le milieu d'action qui relie les individus étant l'école, la compartimentation des perfectionnements se justifie difficilement. L'orientation que propose le M.E.Q. pour les équipes-écoles de milieux défavorisés constitue l'approche généralisable à l'ensemble des milieux. Toute la littérature des auteurs spécialisés en la matière indique qu'il s'agit de la voie à suivre. Il est du ressort du ministère de l'Education de financer ce type de projet-pilote et il est connu qu'il privilégie habituellement les modèles susceptibles d'être généralisables.

Dans son énoncé de politique pour les milieux défavorisés, le M.E.Q. annonce son intention de supporter financièrement ces projets. L'expérimentation devrait inclure des écoles autres que celles appartenant aux zones dites socio-économiquement faibles. Pour notre groupe de recherche, l'élargissement de l'échantillonnage de la recherche éliminerait le caractère arbitraire et politique du choix actuel.

Le M.E.Q. doit développer une vision plus intégrée des perfectionnements. Ses efforts devraient plutôt porter sur les modifications à apporter à la formation initiale, afin d'en faire véritablement la première étape d'un processus continu.

Ce problème nous semble vraiment de niveau ministériel et ne doit pas être à la charge des commissions scolaires.

Au plan local.

La C.E.C.M. a mis sur pied un comité chargé de développer une orientation concernant le perfectionnement des personnels à son emploi, orientation qui sera publiée sous peu. L'analyse effectuée plus avant et l'évolution qui caractérise les programmes échelonnés sur vingt ans nous porte à croire qu'une centration-école sera privilégiée. L'interrogation demeure quant aux moyens qui seront mis à la disposition des écoles. C'est pourquoi nous tenons à formuler cinq recommandations précises:

- La généralisation d'une politique de formation continue à l'école rendant accessible selon les besoins, les modèles de type acquisition, démarche ou analyse, propres à supporter adéquatement le projet d'action éducative de chacun des milieux, et à intégrer réellement l'école à la communauté géographique qu'elle dessert;
- la décentralisation de la gestion des objectifs de perfectionnement à l'équipe-école, sous la coordination de la direction;
- la décentralisation des budgets de perfectionnement à l'école et leur administration par le directeur et son équipe-école;
- la diffusion des programmes de formation en cours dans les écoles à tous les niveaux de la structure;
- l'analyse des budgets décentralisés afin de s'assurer que ces montants ont été affectés à la formation continue des intervenants.

4.2.5.2 La direction d'école: une personne-clé.

Il n'est pas nécessaire de développer longuement le rationnel qui soustend cette affirmation. La législation scolaire (Loi 71) a sanctionné l'importance du rôle de la direction d'école; dans une institution scolaire, la direction est le premier pédagogue en titre, avant d'être

l'administrateur de la cellule-école. Il faut donc voir à l'instrumenter afin qu'il puisse jouer adéquatement son rôle. Il doit se familiariser avec les énoncés de politique du M.E.Q. et les politiques locales de services car, à l'étape 2 du modèle, il devra vérifier si le plan des activités de formation est conforme aux politiques connues (cf 4.2.4.2).

Pour notre groupe de recherche, il existe des objectifs minima de formation que plusieurs directions ont déjà elles-mêmes identifiés comme des besoins liés à leur tâche; ces besoins concernent surtout les trois premières étapes du processus de formation continue soient: l' analyse de la situation, le plan des activités, la formulation des objectifs.

Voici quelques-uns des besoins identifiés:

- les techniques d'animation des groupes;
- la planification par objectifs;
- les techniques d'établissement des priorités;
- les gestion des ressources humaines;
- la grille d'analyse des besoins (MEQ, 1979);
- la relation d'aide à l'école.

L'Ecole Nationale d'Administration Publique (L'ENAP) a déjà développé des sessions de formation portant sur certains thèmes énumérés.

Il est permis de penser que les directions, comme les enseignants, éprouvent eux aussi des besoins pratiques.

Il faut songer à reconnaître le principe de croissance professionnelle des directions d'école et développer des formules de soutien propres à les aider dans leur action. Selon notre groupe de recherche, une initiative semblable dépassera le soutien moral que peut accorder un directeur

pédagogique régional en rendant visite régulièrement aux directions d'école.

4.2.5.3 Budgets.

Nous avons déjà recommandé une gestion décentralisée à l'école, sous la responsabilité de la direction. Dans les règles de gestion des commissions scolaires, il existe des normes administratives précises établissant le per capita des sommes allouées au perfectionnement. Deux considérations nous semblent importantes quant à la gestion centrale et locale de ces budgets.

Gestion centrale.

La commission scolaire, de par les reponsabilités qui lui incombent, doit pouvoir conserver au niveau central un pourcentage de ces budgets. Les perspectives de l'éducation permanente s'appliquent à l'ensemble du personnel, centralisé ou décentralisé et la commission doit s'en préoccuper (formation continue du personnel de soutien, des directions d'écoles, des cadres, etc...).

Gestion locale.

Les énoncés ministériels et les politiques locales de services fournissent aux écoles certaines balises. Ces énoncés de politique nous font connaître l'orientation retenue pour l'ensemble des écoles.

La préoccupation de notre groupe de recherche en regard de l'intégration des enfants en difficulté trouve sa place dans les spécifications suivantes: un pourcentage des budgets, ou montant statutaire, doit être consacré aux objectifs de formation continue lorsqu'ils sont reliés à l'actualisation de la politique d'intégration à l'école: par exemple, le maintien

des élèves en difficulté dans leur milieu naturel, le retour des enfants du quartier scolarisés à l'extérieur, la formation des enseignants à l'enseignement individualisé, etc...

Le taux d'incidence des enfants en difficulté (1) dans l'école peut servir de paramètre à l'établissement des montants nécessaires (2). D'autres procédures peuvent être envisagées: pour les écoles à vocation spécifique d'intégration, la proportion des maîtres en adaptation scolaire par rapport au personnel global est un autre indice de calcul. Enfin, si le projet d'action éducative de l'équipe-école fait une priorité de l'intégration, les montants progresseront en conséquence et seront soumis à l'approbation de l'équipe des intervenants réunis.

En résumé, les conditions nécessaires à l'implantation du modèle sont liées à l'adoption du principe de formation continue, à la reconnaissance du rôle spécifique de la direction d'école et à la décentralisation des budgets.

---

(1) Une grille d'établissement des taux d'incidence a été développée au service de l'adaptation C.E.C.M.
Cf. Politique de signalisation continue, Jobin, déc. 80.

(2) Calcul budgétaire:

(Budget total de perfectionnement) x (Taux d'incidence des enfants en difficulté à l'école) = (budget à affecter à l'actualisation de l'intégration).

CONCLUSION

Le projet collectif de recherche "L'intégration: quelques conditions" a situé le perfectionnement des personnels scolaires parmi les dispositions nécessaires à l'actualisation du Plan d'Action pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Une première investigation des documents ministériels concernant l'orientation générale du système scolaire a fait ressortir le caractère constant des réaménagements dont il a fait l'objet et l'absence d'une vision unifiée des étapes qui jalonnent le cheminement éducatif de la petite enfance à l'âge adulte. Il n'y a pas eu, selon nous, de réforme véritablement pédagogique.

Quant à l'orientation de la formation comme telle, elle se caractérise par une préoccupation de mise à jour ponctuelle des intervenants afin qu'ils répondent adéquatement aux réaménagements proposés.

Il faut noter l'apparition récente d'une tendance à l'autodétermination dans le choix des expériences d'apprentissage: le M.E.Q. n'accorde cependant ce privilège qu'aux seules équipes-écoles oeuvrant en milieu économiquement faible.

Afin de vérifier si cette orientation était spécifique au milieu québécois, nous avons effectué une étude partielle des tendances occidentales en regard de la formation en cours d'emploi des personnels scolaires et une analyse sommaire des programmes de perfectionnement à la C.E.C.M. de 1960 à 1980.

L'utilisation d'une typologie nous a permis de constater qu'au niveau

local l'évolution rejoint celle décrite au plan national, à quelques nuances près: en premier lieu, le rejet d'une approche traditionnelle de la formation est l'initiative de ceux qui se préoccupent des "parents pauvres" d'un système trop normatif; enfin la C.E.C.M. a quand même adopté un énoncé de principe situant la planification et la réalisation des activités de perfectionnement à l'école.

Lorsque l'on compare l'orientation des paliers M.E.Q. et C.E.C.M., l'interrogation persiste quant à l'absence d'articulation entre une politique générale de perfectionnement et une politique pédagogique réelle.

Toutes ces considérations nous ont amenés à développer le modèle Formation continue à l'école, prenant appui sur les caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte, soulignant ainsi la nécessité d'implanter une approche andragogique du perfectionnement de l'équipe-école; cette approche est jugée plus conforme au profil de l'enseignant oeuvrant actuellement à la C.E.C.M.

Le modèle s'inspire du concept de l'éducation permanente et se veut une formule de soutien à l'innovation pédagogique qu'entraîne l'application d'une politique d'intégration à l'école du quartier de l'enfant.

Nous croyons que la décompartimentation du système scolaire est bien amorcée: celle des enfants étiquetés, des intervenants hyperspécialisés et des écoles catégorisées.

Les données de la recherche rencontrent un intérêt croissant. La nouvelle législation scolaire reconnaît l'école comme lieu de responsabilités. Les finalités de l'éducation se précisent davantage. Des orientations voient le jour à différents paliers d'intervention. La technique des

sondages nous fait connaître l'opinion des intervenants de première ligne. Après s'être préoccupé de l'enfant et de l'adolescent, le développement de sciences nouvelles considère l'apprentissage chez l'adulte.

Cette effervescence souligne encore davantage le caractère provisoire des savoirs. La loi de l'évolution donne raison à ceux qui affirment qu'innovation et formation continue sont deux concepts inséparables (Dufour, J.C.).

Le modèle Formation continue tient compte du cheminement des institutions scolaires québécoises. Vingt ans plus tard, il est permis de considérer la vision éclairée des auteurs du Rapport Parent lorsqu'ils affirmaient:

> ... Le perfectionnement a une chance d'être authentique s'il correspond à un effort et un souhait bien personnel.

La formation continue est une prérogative individuelle, dont l'inspiration et l'actualisation procèdent et profitent à la collectivité d'un milieu de travail.

BIBLIOGRAPHIE RETENUE

Volumes.

Brouillet, Guy,
Le temps du recyclage. Réflexions suscitées par la conférence sur le recyclage des personnels d'enseignement. Association canadienne d'éducation, 1980. 96 p.

Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.)
Ecoles de demain? Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1977. 299 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques).

Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.)
Missions d'observation sur la formation des enseignants, volume I, expériences anglaises et françaises, Québec, 1979. 81 p.

Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.)
Missions d'observation sur la formation des enseignants, volume II, expériences scandinaves, Québec, 1979. 124 p.

Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.)
Missions d'observation sur la formation des enseignants, volume III, expériences nord-américaines, Québec, 1979. 121 p.

Daoust, Gaëtan, Paul Bélanger, avec la collaboration de Gisèle Bourret, L'université dans une société éducative, de l'éducation des adultes à l'éducation permanente. Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1974. 244 p.

Faure, Edgar,
Apprendre à être en collaboration avec Felipe Herrera et autres, Paris, 1972. 368 p.

Gaugelin, Françoise,
Apprendre à apprendre, Paris, centre d'étude et de promotion de la lecture, 1973. 273 p.

Knowles, Malcolm,
The Adult Learner: A Neglicted Species, Self Publishing Company. Book Publishing Division: Houston, 1973. 197 p.

Knowles, Malcolm,
The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy. Association Press, New-York, 1970. 384 p.

Léon, Antoine,
Psychopédagogie des adultes. Collection S.U.P. l'éducation, Presses universitaires de France, Paris, 1971. 189 p.

Les cahiers de C.O.P.I.E. (Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education),
Formation des enseignants, problématiques, orientations, perspectives, numéro 1, 1979. 177 p.

Le Veugle, Jean,
Initiation à l'éducation permanente, Privat, Paris, 1968. 225 p.

Mialaret, Gaston,
Fonction et formation des enseignants, tome 7, Paris, PUF, 1977. Collection Que sais-je ? numéro 1703. 128 p.

O'Connell, William R., Richard, Muth,
Evaluations Teaching Improvement Programs, New Rochelle, New-York, Change magazine Press, 1978. 47 p.

O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economiques)
Egalité devant l'éducation, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, 16e, 1971, numéro 1. 53 p.

O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economiques)
Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement: volume IV, Stratégies d'innovation dans l'enseignement,Paris, 1973. 347 p.

O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economiques)
La créativité de l'école. Conclusions d'une enquête, Paris, 1978. 178 p.

O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economiques)
La créativité de l'école, Rapport technique numéro 1, Paris, 1974. 104 p.

O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economiques)
L'enseignant face à l'innovation. Un bon résumé des stratégies d'innovation figure dans l'annexe au rapport de Ray Bolam, "Les structures de soutien propres à favoriser la participation active et efficace des enseignants à l'innovation pédagogique", Paris, 1976. 71 p.

O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economiques)
New Patterns of Teacher, Education and tasks, teachers as innovators, Paris, 1976. 274 p.

Paquette, Claude,
Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Editions N.H.P., Montréal, 1976. 220 p.

Paré, André,
Créativité et pédagogie ouverte. Organisation de la classe et intervention pédagogique, volume III. Editions N.H.P., 1977. 343 p.

Pineau, Gaston,
Education ou aliénation permanente. Repères mythiques et politiques. Editions Dunod. Sciences et Cultures. Montréal et Paris, 1977. 296 p.

Skilbeck, M.,
Guide pour l'innovation pédagogique. Elaboration des programmes scolaires. Paris, 1975. pp. 83-108.

Documents C.E.C.M.

Conseillers à l'Opération Renouveau,
Plan d'action 1977-1982 de l'Opération Renouveau rendant opérantes les politiques de la C.E.C.M. en milieux socio-économiquement faibles. Adopté le 4 mars 1976. Cahier numéro 1, février 1977. 19 p.

Coulombe, Françoise, Mona Foucault,
Programme de Développement à l'intention des écoles de 3e catégorie. Opération Renouveau. Service de l'adaptation, avril 1980. 10 p.

Coulombe, Françoise, Gilles Goulet. Conseillers à l'Opération Renouveau. Répertoires d'activités de formation-sensibilisation. Division des services spéciaux, Montréal, février 1978. 35 p.

Coulombe, Françoise, Responsable du développement et de l'évolution à l'Opération Renouveau,
Synthèse des évaluations des projets et des programmes, Montréal, octobre 1980. 66 p.

Courville, Serge. Bureau du perfectionnement de l'enseignement: Division de la recherche et programme. Service des études.
Esquisse d'une stratégie pour la définition et l'opérationnalisation d'un plan de perfectionnement pour les écoles désignées. Hypothèses soumises à l'Opération Renouveau, Montréal, novembre 1975. 62 p.

Courville, Serge. Comité "ad hoc" de perfectionnement,
Programme d'information et de perfectionnement pour les équipes-écoles de l'Opération Renouveau. Hypothèses soumises à l'Opération Renouveau, Montréal, juillet 1975. 232 p.

Demers, Hélène,
Réflexions sur le perfectionnement des enseignants, Montréal, 1979. 12 p. Document de travail.

Désilets, Francine. Service de l'adaptation.
Comité sur la diversité des modalités de perfectionnement, Montréal mai 1980. 9 p. Document de travail.

Désilets, Francine. Service des projets éducatifs.
Enoncé de politique sur le perfectionnement des maîtres, Montréal, octobre 1979. 12 p. Document de travail.

Division des services spéciaux,
L'Opération Renouveau, qu'est-ce que ça donne ? Montréal, juillet 1973. 21 p.

Ecole Atelier,
Rapport d'étape, 1979, 1980, Montréal, 1980. 76 p.

Ecole, Saint-Anselme,
Projet collectif de perfectionnement, Montréal, 1978-79. 19 p.

Ecole, Saint-Anselme,
Projet collectif de perfectionnement, évaluation de la première étape, Montréal, juin 1979, janvier 1980. 15 p.

Ecole, Saint-Anselme,
Projet éducatif, dimension: perfectionnement du personnel, Montréal, 1979-1980. 68 p.

Goulet, Gilles,
Le perfectionnement des équipes-écoles, Opération Renouveau, phase IV, Montréal, 1980-1981. 2 p.

Goulet, Gilles,
Points saillants, questions et commentaires: Enoncé de politique du ministère de l'Education sur l'école en milieu économiquement faible, Montréal, juin 1980. 13 p.

Jobin, Mireille. Service de l'adaptation.
Politique de signalisation continue, Montréal, décembre 1980. 22 p.

Larivée, Danielle, Roger Végina, Division des ressources et de développement. Service de l'adaptation.
Les Réseaux de formation, Montréal, 1978-1979. 3 p.

Lefebvre, Yvon,
Programme d'information et de perfectionnement pour les équipes-écoles de l'Opération Renouveau, suivi des stratégies de changements: Programmes de formation pratique sur les attitudes et les capacités des enseignants en milieux défavorisés, Montréal, 1975. 233 p.

Saint-Jacques, Marcel,
Le perfectionnement au service de l'adaptation de la C.E.C.M. Nouvelle structure en remplacement des réseaux-écoles (en collaboration avec l'Université de Montréal), Montréal, avril 1980, 23 p.

Service de l'adaptation,
Quelques réflexions sur le document: perfectionnement des maîtres. Enoncé de politique, Montréal, novembre 1979. 4 p.

Service des études,
Politique d'implantation du règlement numéro 1 (article 3), Montréal, juin 1970. 5 p.

Service des études,
Règlement numéro 7, classe maternelle et niveau élémentaire, Montréal, août 1971. 67 p.

Table de coordination des études,
Perfectionnement des maîtres. Enoncé de principe, Montréal, 1979. 6 p. Document de travail.

Documents du ministère de l'Education .

Québec (province). Ministère de l'éducation.
"Adoption du règlement numéro 7", dans le Bulletin officiel, Québec le 5 mai 1971, 2e année, no 2. 16 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Yvon Lefebvre.
Attitudes et capacités psychopédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés, Québec, été, automne 74. 89 p.

Québec (province).
Commission d'études sur les universités.
Comité de coordination, Québec, mai 1979. 77 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation.
Comité d'études sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Québec, mai 1979. 117 p.

Québec (province).
Commission d'études sur les universités.
Comité d'études sur l'organisation du système universitaire, Québec mai 1979. 99 p.

Québec (province). Conseil supérieur de l'éducation.
Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation, Québec, août 1974. 159 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique. Service de la formation du personnel scolaire.
Devis d'élaboration du programme de perfectionnement (mise à jour) en adaptation scolaire pour les enseignants réguliers du primaire et du secondaire, Québec, mars 1980. 17 p. Document de travail.

Québec (province). Ministère de l'éducation.
L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, 163 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Service de recherche et expérience pédagogique. Service de recherche et expérimentation pédagogique.
Etudes et documents, L'école Jonathan, un projet particulier. Caouette, Charles E., collection: commissions scolaires, Québec, 1979. 54 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique.
Formation personnelle et sociale. Programme expérimental, Québec, 1978. 44 p.

Québec (province). Direction générale du développement pédagogique. Service de formation du personnel scolaire.
Identification des besoins qualitatifs en formation initiale des enseignants, Québec, janvier 1980. 59 p. Document de travail.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Direction générale de l'enseignement supérieur. Service général de la formation du personnel de l'enseignement.
La formation pratique des enseignants, Québec, octobre 1980. 41 p. Document de travail.

Québec (province). Service général de la formation du personnel de l'enseignement.
La formation pratique des enseignants, Québec, février 1980. 32 p. Document d'orientation.

Québec (province). Conseil supérieur de l'Education.
L'activité éducative. Extrait du Rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'Education, 1969/70. 75 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Direction générale des réseaux.
L'analyse des besoins, milieux défavorisés, perfectionnement du personnel scolaire, Québec, octobre 1979. 97 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation.
L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, 1980. 133 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation.
Le Rapport Copex, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Québec, 1976. 529 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Morin, Jacques-Yvan.
"L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre Vert" dans Informeq. numéro 2634, octobre 1977. 31 p.

Québec (province). Conseil supérieur de l'Education.
L'état et les besoins de l'éducation. L'étudiant au premier cycle universitaire et la formation fondamentale, juin 1979. 68 p.

Québec (province). Conseil supérieur de l'Education.
L'état et les besoins de l'éducation. Pour un renouveau de la fonction sociale de l'université, Québec, juin 1979. 51 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Direction générale de l'éducation des adultes. Couillard, Claude, François Allaire.
Le temps d'apprendre, Québec, 1975. 83 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Service de la Recherche. Cormier, Roger, Claude Lessard, Louis Toupin, Paul Valois.
Les enseignantes et enseignants du Québec, la constitution des variables dépendantes. Volume II, Québec, 1979. 166 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Service de la Recherche. Cormier, Roger, Claude Lessard, Louis Toupin, Paul Valois.
Les enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique, volume I. Présentation générale, validation préliminaire et résultats bruts, Québec, 1979. 343 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique. Service de la formation du personnel scolaire.
Les orientations de la formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire, Québec, juin 1980. 29 p. Document d'orientation et de consultation.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Service général de communication.
Les parents dans l'école: ils font quoi ? dans quelle limite ? pourquoi et vers quoi ? Québec, 1975. 78 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Service de la formation du personnel scolaire.
Perfectionnement du personnel scolaire en rapport avec l'intégration des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, Québec, mars 1980. 31 p. Document de travail.

Québec (province). Direction générale des réseaux.
Perfectionnement du personnel scolaire au primaire, milieux défavorisés, Québec, octobre 1979. 41 p.

Québec (province). Ministère de l'éducation. Lefebvre, Yvon. Rapport et recommandation du comité.
Projet expérimental de perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés, Québec, novembre 1978. 34 p. Document de travail.

Québec (province). Ministère de l'éducation.
Règlement numéro 7, Québec, 27 avril 1971. 23 p.

Québec (province). Education et développement.
Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, Québec, avril 1975. 380 p. Document de travail.

Revues et périodiques.

Aylwin, Ulric,
"Le livre vert et la formation des enseignants" dans Prospectives, vol. 14, nos 1-2, février-avril 1978, pp. 78-81.

Bégin, Huguette,
"Ecoles-milieux de vie: nouveaux rôles des éducateurs et perfectionnement professionnel" dans Prospectives, vol. 16, nos 1-2, février-avril 1980, pp. 57-64.

Cahiers pédagogiques,
"Une expérience d'auto-formation des maîtres", no 98, mars 1971, Institut pédagogique national. 80 p.

Cormier, Roger A., Claude Lessard, Louis Toupin, Paul Valois,
"La condition de l'enseignant québécois, Qui sont-elles ? Qui sont-ils ? dans Prospectives, vol. 16, no 3, octobre 1980. pp. 83-88.

Cormier, Roger A., Claude Lessard, Louis Toupin, Paul Valois,
"Un jugement bouleversant des intéressés" dans Prospectives, vol. 16, no 3, octobre 1980, p. 103.

Dufour, Jean Claude,
"L'innovation, le marketing et la formation continue" dans Agriculture, juin 1980. p. 29.

Giroux, Normand,
"Quelques définitions de l'intégration" tiré de la Conférence d'ouverture du congrès du C.Q.E.E., novembre 1973. p.8.

Laforest, Mario,
"Une alternative face à l'utopie perfectionniste" dans Pédagogie ouverte, vol. 3, no 4, juin 1978, pp. 17-27.

Laurin, Paul,
"Le principal, le pilier de la réforme scolaire 80" dans Information, vol. 19, no 9, mai 1980. pp 6-10.

Loriot, Lucien,
"La formation des maîtres, problématique et tendances actuelles" dans Information, vol. 19, no 6, février 1980. pp. 5-11.

Loriot, Lucien,
"Le projet "plus", dans Information, vol. 19, no 9, mai 1980. pp. 30-32.

Lucier, Pierre,
"Quelques prolégomènes à toute discussion sur le pluralisme et la formation des maîtres" dans Prospectives, vol. 16, nos 1-2, février-avril 1980. pp. 39-43.

Martinez, Michel,
"Histoire de l'enseignement spécial" dans les Cahiers de l'enfance inadaptée, no 244, janvier 1981. pp. 17-22.

M.E.Q.,
"Le directeur d'école et la Loi 71" un système participatif à responsabilités, fonctions complémentaires, objets de consultation, dans Information, vol. 19, no 9, mai 1980. pp. 14-20.

Morin, Lucien,
"La formation des maîtres au Québec depuis 10 ans, ou "l'universitarisation" de l'impuissance continue" dans Prospectives, vol. 13, no 3, 1977. pp. 135-144.

Paré, André,
"Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur" dans Prospectives, vol. 16, nos 1-2, février-avril 1980. pp. 49-56

Paré, André,
"Individualiser le perfectionnement" dans l'Ecole coopérative, no 36, février 1977. pp. 4-17.

"Perfectionnement et formation des maîtres", numéro spécial de la revue Prospectives, vol. 10, no 2, avril 1974. 154 p.

Projet "SEMEA" dans l'Ecole coopérative, no 1, octobre 1966. pp. 5-63.

Rochais, Gérard,
"Formation et perfectionnement des enseignants dans Prospectives, vol. 16, nos 1-2, février-avril 1980, p. 66.

Saint-Jacques, Marcel,
"L'intégration et la réalité scolaire" tiré de l'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire, juin 1974 (non paginé).

Vie pédagogique, "Stage de perfectionnement pour les maîtres du secteur professionnel", no 7, avril 1980. p.14.

Rapports.

American Association of Colleges for Teacher Education and the Eric Clearinghouse on Teacher Education: "Performance-based Teacher Education". An Annotated Bibliography, Washington, D.C. 1972. 59 p.

Caouette, Charles F.,
Document d'information, école-recherche Jonathan, juin 1977.

Rapport d'étape, janvier 1975. 16 p.

Rapport d'étape, l'an II, janvier 1976. 26 p.

Rapport d'étape, l'an III, février 1977. 24 p.

Rapport d'étape, l'an IV, février 1978. 49 p.

Rapport d'étape, l'an V, février 1980. 56 p.

Daniel, John S.,
Conference on Strategies for School - Focussed Support Structures for Teachers in Charge and Innovation.
International Co-operation and Co-development in Strategies for In-service Teacher Training and Development. Stockholm, October 1 1976. 17 p.

Dubé, Clairette,
Section andragogie, Evolution des politiques de perfectionnement des personnels enseignants français à la C.E.C.M. du 1964 à 1970, d'après les documents officiels. Université de Montréal, mai 1978. thèse de doctorat.

Les Sciences de l'éducation, Problèmes actuels de la formation des éducateurs, vol. 6, nos 2-3, avril-septembre 1973. 211 p.

Rochais, Gérard,
Commission d'étude sur les universités. Bibliographie annotée de l'enseignement supérieur au Québec, tome II : la formation des maîtres, 1962-1979. 120 p.